

LA FORMACIÓN REFLEXIVA COMO COMPETENCIA PROFESIONAL. CONDICIONES PSICOSOCIALES PARA UNA PRÁCTICA REFLEXIVA. EL DIARIO DE CAMPO COMO HERRAMIENTA

Pilar Albertín Carbó

Departamento de Psicología

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología

Universidad de Girona

Resumen

En el siguiente artículo se trabaja sobre el concepto y los procedimientos que nos permiten ser más reflexivos. Así mismo, se explora el sentido y función de la práctica reflexiva como formación y desarrollo profesional y se propone el uso del diario de campo como un instrumento por excelencia que permite fomentar la reflexividad tanto en profesionales, entre ellos los del campo de la educación, como en estudiantes de estudios superiores. La propuesta de la reflexividad se orienta hacia un desarrollo marcado por teorías psicosociales de carácter crítico sobre las actividades y prácticas del científico/a o profesional. La reflexividad cuestiona la propia práctica y la teoría que la guía, de manera que a partir de este hecho, puede generarse conocimiento que permita cambios en la forma de operar de los propios científicos/as o profesionales.

Palabras clave: práctica reflexiva, competencia profesional, condiciones de producción de la reflexividad, diarios de campo, registros de notas, formación y desarrollo profesional.

Abstract

The following paper sets out the concept and the procedures allowing us to be more reflective. Moreover, the meaning and function of reflective practice as professional training and development is explored and the use of the field diary is proposed as an instrument par excellence that allows the fostering of reflectivity in professionals, including those from the field of education, and in higher education students.

The proposal of reflectivity is oriented towards a development marked by critical psychosocial theories of the activities and practices by the scientist or professional. Reflectivity questions the very practice and theory that guides it, in such a way that, based on this, knowledge can be generated that allows changes in how scientists or professionals operate.

Key words: reflective practice, professional competence, conditions of production of reflectivity, field diaries, professional training and development.

1. INTRODUCCIÓN

La reflexividad o práctica reflexiva es un concepto que surge como reacción al concepto representacionista y positivista de las ciencias sociales en la década de los 80 (Woolgar, 1988). Básicamente pretende plantearse el papel del científico/a en la construcción de conocimiento y verdad, mostrar que dicho científico/a tiene un papel activo, y por tanto, debe intentar “objetivarse” o mostrarse en los caminos que le han conducido hacia el producto final o producto científico (Albertín, 2000, 2005). Así mismo, la reflexividad también se aplica a la práctica profesional, como ejercicio de comprensión de los principios teóricos-ideológicos que la rigen. A partir de esta “toma de conciencia” el científico/a-profesional puede operar cambios sobre sí, y transformar su práctica.

Para ampliar y comprender estas ideas, el siguiente trabajo, pretende plantear varios supuestos:

- a) En primer lugar, remitirnos a las condiciones sociocientíficas que permiten la emergencia de la reflexividad. También a explorar las exigencias que desde el propio conocimiento científico se imponen para alcanzar rigurosidad, honestidad y posibilidades de cambio en el propio conocimiento científico y en los científicos-profesionales (objetivos de la reflexividad).
- b) En segundo lugar, presentar la reflexividad como un instrumento o recurso e indicar cómo ponerlo en práctica.

Para ello se desarrollan los apartados:

- a) Condiciones sociocientíficas que permiten la emergencia de la reflexividad.

- b) La reflexividad como competencia profesional
- c) Condiciones para una práctica reflexiva.
- d) El diario de campo como instrumento formativo-reflexivo.

2. CONDICIONES SOCIOCIENTÍFICAS QUE PERMITEN LA EMERGENCIA DE LA REFLEXIVIDAD

Para comprender el concepto de reflexividad, es necesario conocer los principios teóricos de carácter psicosocial que posibilitan y legitiman la práctica reflexiva. Algunos de estos principios son:

2.1. LA RELACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA

Existe un conocimiento y saber que es irreductiblemente práctico, con autonomía y racionalidad propia (por ej. danzar), pero a la vez, también encontramos un conocimiento y saber teórico de esa misma situación (la combinación de movimientos, las posiciones equilibradoras respecto a la gravedad, etc.). “Saber hacer” no implica “tener presente y consciente” el saber teórico, pero en la formación profesionalizadora han de estar ligadas estas dos dimensiones, puesto que mutuamente son constituyentes, de manera que la una sin la otra no son posibles a pesar de que cada una sea de naturaleza diferente (Ibáñez e Iñiguez, 1996).

Por otro lado, cuando partimos de experiencias concretas, recogemos un saber transformable en “científico” o teórico que parte de situaciones con su específicas particularidades, situaciones locales y situadas (como apunta Haraway, 1991). Este tipo de

conocimiento permite contrastarlo con otros conocimientos también particulares, hasta llegar a la generación de conocimiento más abstracto y generalizable. Esta manera de entender la emergencia de conocimiento tiene muchos elementos en común con una postura teórico-metodológica denominada investigación-acción participante, especialmente porque el investigador/a o establece un proceso de reflexión permanente en la acción y sobre la acción (Shön, 1992; Montero, 2002).

La reflexión en la acción es el relato de cómo “se aprende a hacer”, a tener habilidades, competencias de tipo profesional. Se tienen en cuenta los razonamientos lógicos, emocionales, las subjetividades que emergen en las relaciones establecidas, la selección y toma de decisiones que continuamente se van produciendo, las intenciones, etc.

La reflexión sobre la acción consiste en recurrir a la memoria sobre la reflexión en la acción, utilizando el relato escrito o recuperable en algún formato. Esto comporta concentrarse en la interacción y relación que se va estableciendo con los diferentes agentes y objetos dentro de un contexto o situación determinada, y discernir lo que otros quieren transmitir, intentando averiguar las teorías implícitas o subyacentes que orientan la práctica dentro de este proceso comunicativo.

2.2. LA CAPACIDAD AGÉNTICA DE LAS PERSONAS

Las personas hacemos uso de una capacidad reflexiva frente las relaciones que establecemos con los fenómenos sociales y con nosotros mismos/as. Es la manera que tene-

mos para acceder al conocimiento del mundo y de nosotros/as mismos/as. Esto, a la vez, nos convierte en **agentes activos** de las decisiones que tomamos y en la capacidad de ejercer modificaciones sobre el mundo y sobre nosotros mismos/as (una capacidad, evidentemente, restringida por otros factores).

Como participantes, junto con otros participantes de escenarios o situaciones sociales, construimos conjuntamente en nuestras acciones la pertenencia al contexto y seleccionamos y tomamos decisiones sobre los elementos que se precisan en ese momento. Es por ello, que se requiere conocer las estructuras subjetivas de la experiencia de cada persona y analizar la manera en que van elaborando el significado en el decurso de las actividades prácticas de la vida cotidiana mediante un **razonamiento práctico** (a través de categorías de sentido basadas en la experiencia social, renovable y descriptible).

Por tanto, cada ser humano tiene capacidad de autodirigir sus conductas en base a “razones” y “valores”, por tanto, esto nos hace responsables de nuestras acciones.

2.3. LA CONSTRUCCIÓN DE LOS OBJETOS Y SUJETOS SOCIALES EN EL ESPACIO INTERSUBJETIVO

La intersubjetividad es el espacio en que nos relacionamos, un espacio en el que los agentes o actores establecemos un mundo común de significados compartidos que nos permita interactuar, comprendernos, etc. y que requiere cierta empatía con el “otro” para comprenderlo y comprendernos.

El contexto recogerá el sentido y significado de las acciones de los agentes o personas, y no sólo eso, sino que a la vez,

las propias acciones y agentes son constituyentes de este contexto, a modo de una relación indisoluble y constitutiva. Es decir, además de reproducir, también construimos el contexto que permite las actividades en las que elaboramos nuestro “yo”, y por tanto podemos “aprehender” la manera en que nos formamos a nosotros/as mismos/as, haciéndonos indicaciones y autovaloraciones, tal como hacemos con los demás.

El razonamiento que utilizamos sobre las propias observaciones y las de los demás se hace visible mediante detalles que se explican intersubjetivamente: en las conversaciones o escritos, en el uso de materiales, etc.. De aquí la importancia del lenguaje y su no posibilidad de existir de forma independiente de sus condiciones de uso y enunciación (Coulon, 1988).

2.4. LA NATURALEZA COMPENSIVA DE LA REFLEXIVIDAD

El marco interpretativo es la condición básica de la comprensión, es la posibilidad y manera de dar sentido y significado a las acciones, condición indispensable de la práctica reflexiva.

Gadamer (1991) describe cómo el marco interpretativo de las personas está condicionado por las posiciones de los actores dentro de una tradición histórico-cultural que crea categorías sociohistóricas de conocimiento, de las que se desprenden sus interpretaciones (por ejemplo una categoría sociohistórica sería la categoría de “mujer”, la categoría y posición de “mujer” condiciona ciertas interpretaciones del mundo).

Para este autor, la conciencia histórica en un momento nuevo, es una distancia que

establece el actor en relación al estado actual de sus conocimientos, y a través de mediar entre el pasado y el presente, de manera que es capaz de reconocer prejuicios que le están influyendo (más que influyendo, diría conformando como sujeto). Reconocer los prejuicios permite ser reflexivo/a.

2.5. LA IMPOSIBILIDAD DE UNA CONCEPCIÓN REPRESENTACIONISTA DE LA REALIDAD

El utilizar la capacidad reflexiva como científicos/as o profesionales supone dirigir nuestra atención hacia los objetos y fenómenos del mundo y de la propia ciencia o perspectiva teórica con la que experimentamos, pero también hacia un/a mismo/a como científico/a o profesional (tomándose como objeto de observación y escrutinio), ya que toda nuestra práctica, nuestras concepciones de las cosas está mediada, filtrada, teñida por nuestra persona (“nuestro ojo que mira”), de manera que “sólo podemos mirar con nuestro ojo, pero no mirar a nuestro ojo que mira”, por tanto, no podemos escaparnos o distanciarnos de nosotros mismos, al contrario, somos el instrumento que nos permitirá orientarnos, relacionarnos, mirar e interpretar el mundo. Por eso decimos que la visión del mundo no es representacionista (como un reflejo de la realidad a través de un espejo), sino socioconstruida (con la subjetividad que ello comporta). Ello significa que el mito de la objetividad y la verdad se desploma. No hay neutralidad por parte del sujeto que produce o pone en práctica el conocimiento psicológico y social, ni tampoco separabilidad entre “lo que se conoce” y “a través de quien se conoce”. Tampoco hay una instancia suprahumana que pueda establecer el criterio de verdad trascendental, a pesar de que existen criterios prácticos para la vida

(criterios que nos sirven para funcionar de la manera mejor y más estratégica) (Woolgar, 1988; Ibáñez e Iñiguez, 1997).

3. LA REFLEXIVIDAD COMO COMPETENCIA PROFESIONAL

A partir de la aplicación de los principios anteriormente desarrollados, el científico/a o profesional, en la construcción y aplicación del conocimiento teórico-práctico utiliza la capacidad reflexiva para tomar conciencia del conocimiento adquirido y las prácticas asociadas y plantearse hacia donde dirigirlo, qué consecuencias lleva asociadas su utilización, tanto para las personas implicadas, como para la definición y conceptualización de los hechos en el terreno profesional.

Formamos parte de la realidad sobre la que operamos. Como dice Ibáñez (1997), no solo “no debemos” situarnos en una posición de exterioridad en relación a las prácticas en las que participamos, sino que “no podemos” hacerlo.

Esto significa que nuestro papel como científicos o profesionales deja de ser pasivo en cuanto a la producción o aplicación de conocimiento, y que seleccionamos, elaboramos e incorporamos novedades en este conocimiento. Inevitable y constantemente estamos interpretando y construyendo de una manera particular las realidades con las que nos encontramos, a pesar del intento de ser rigurosos en nuestras tareas científico o profesionales.

Este papel nos remite a tener en cuenta o prever las consecuencias a que puede llevarnos el tipo de conocimiento producido y los efectos sociales sobre las personas y las

cosas que provoca (a pesar de que no todos los efectos son conocidos y/o controlados). Esto nos introduce en las cuestiones de poder del conocimiento científico/a o profesional y en la responsabilidad y los cuidados que hemos de tener al enunciar o posicionarnos con las cosas.

Es así como, el objeto de conocimiento pasa a tener una relación indisociable con el sujeto de conocimiento, es decir, como futuros o actuales científicos/as o profesionales podemos “objetivarnos” o someternos a un proceso reflexivo que permita conectar al auditorio o lectores con la experiencia particular de quien investiga o interviene: cuales son las claves utilizadas para interpretar, los valores y normas puestas en juego, los trayectos rechazados, las afinidades, etc.

4. CONDICIONES PARA UNA PRÁCTICA REFLEXIVA

A partir de aquí, la propuesta de reflexividad se orienta hacia un desarrollo crítico, de-constructivo, sobre las actividades o prácticas del/a científico/a o profesional, desarrollo realizado por este agente que, a la vez, también se somete a si mismo/a a la prueba crítica y de-constructiva. Además, hace falta añadir que este ejercicio se ha de situar en un contexto particular, de aquí que decimos que es situado.

¿Por qué la reflexividad es crítica, de-constructiva y situada?

Es crítica porque utiliza como elemento de análisis y comprensión del proceso la perspectiva de las relaciones de poder (Foucault, 1988; Ibáñez, 1997) establecidas entre los discursos sociales y las posiciones

de los agentes implicados, de manera que localiza aquellas formaciones discursivas que dominan en los contextos de acción-intervención y básicamente, se preocupa de ver los efectos que producen sobre la definición de persona y objeto social.

Iñiguez, L. y Antaki, C. (1994) definen discurso social como el conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales e institucionales. Los discursos son vehiculizados por personas que actúan como representantes del tema tratado y tienen efectos a nivel de objetos y sujetos.

Una situación que da cuenta de ello de mi práctica profesional: como profesora de “psicología jurídica” en la Universidad, tomo consciencia que en mis explicaciones utilizo un discurso que domina en todo el contexto jurídico-penal de nuestro país, basado en la Justicia tradicional y caracterizado por: la toma de decisiones en manos de juristas y otros profesionales de la psicoeducación, concepciones del castigo como forma correctiva, etc. Una consecuencia es la construcción de la víctima como entidad despersonalizada, descorporeizada, pues es el Estado quien se encarga de ajusticiar al infractor.

En mi progresiva preparación de los contenidos de la asignatura descubro otra perspectiva diferente, basada en un discurso de Justicia reparadora, caracterizada por: toma de decisiones sujeta a la negociación entre los agentes implicados (infractor, víctima, personas próximas), justicia basada en la conciliación y reparación a la víctima, etc... En este discurso, la víctima se presenta como una entidad con capacidad agéntica (capaz de

negociar), que se hace visible en el proceso, con capacidad de decir, hacer, sentir, etc., y lo mismo para el infractor.

Es de-constructiva porque se remite a las condiciones sociohistóricas en que fueron construidos los discursos que se visibilizan en las prácticas científico-profesionales. También porque socava (Potter, 1998, define “socavar” como la doble propiedad de explicar una historia y al mismo tiempo cuestionar la base del que la explica), diseccionando aquellos momentos en que se han ido construyendo el significado de estas prácticas que el científico/a o profesional ha hecho servir para pensar y trabajar con el objeto o sujeto de intervención. De este modo, sometemos a cuestionamiento las prácticas utilizadas, pero a la vez, tenemos la posibilidad de “redefinir esas prácticas” o “construir otras”.

Para trabajar estas ideas nos ayudan mucho las aportaciones de perspectivas teóricas tales como los estudios de laboratorio y la etnometodología. También las epistemologías feministas, fundamentalmente, en cuanto a “visibilizar el yo del/a científico/a o profesional” en la interacción que establece con los otros en su práctica cotidiana.

Es en este sentido cuando decimos que la reflexividad además de crítica y de-constructiva es situada, pues basa su ejercicio en situaciones concretas vividas (a través de la investigación o de la intervención profesional), en microcontextos en los que científicos/as o profesionales tenemos posiciones determinadas.

La posición no es una identidad, sino cada uno de los lugares desde donde actúa o enuncia una persona o personas (una persona puede ocupar distintas posiciones o luga-

res de enunciación en diferentes momentos. Estos lugares reproducen formaciones discursivas o formaciones ideológicas, por lo cual van ligados a determinadas identidades, categorías sociales, roles y reglas.

El concepto de posición comporta adoptar un compromiso de dialogar con otras posiciones que se han de hacer emerger en el texto (posiciones de otros/as y posiciones de uno/a mismo/a) en diferentes momentos de la narración. Como veíamos en el punto anterior, el proceso de adquisición de la consciencia del “yo” y el sentido de distinción es dependiente de la interacción con otra/s “posiciones” (proceso dialógico señalado por Batjtin) (Gardiner, 1996).

Al referenciar y localizar la propia posición el científico/a o profesional puede encontrar otras formas de entender la práctica profesional y estar dispuesto/a a transformar su propia práctica (dimensión ética y política de la reflexividad).

Además, la toma de consciencia de la posición permite hacer comprensible los principios y valores, los códigos ocultos que se encuentran en la base de los procedimientos que el científico/a o profesional utilizan. Ello permite “conocer el conocimiento que hace servir”(dimensión epistemológica de la reflexividad).

Atendiendo a estos conceptos, se presenta otra situación de la práctica profesional:

Trabajo como profesora de psicología social en la Universidad de Girona (categoría socioprofesional inserta en un marco institucional específico por su historia, contexto, etc. que comporta una posición como sujeto), además en los microcontextos cotidianos de trabajo aplico

unas técnicas, estrategias y perspectivas docentes particulares, dispense un trato específico a los estudiantes, etc.

En la aplicación de un proceso reflexivo, sería necesario, que en esta situación concreta, intentara visibilizar y hacer un ejercicio comprensivo sobre cómo la pertenencia a una categoría socioprofesional, a un contexto institucional concreto de la Universidad de Girona, junto a mis prácticas académicas cotidianas, tienen consecuencias sobre los sujetos (estudiantes) y objetos (educación, institución) con los que trabajo. Para ello es necesario que: a) me cuestione sobre las formas y perspectivas docentes universitarias, así como las implicaciones de ser profesora, b) intente contrastar con otras versiones de qué y cómo impartir la docencia c) establecer un diálogo con “los otros” (estudiantes, colegas, expertos..) de cómo han valorado las sesiones de clase, qué opinión existe sobre mi programa docente, sobre la actuación institucional, etc.

Por tanto, podemos concluir sobre dos elementos que dan sentido a la reflexividad:

- a) Si yo como científico/a o profesional me doy cuenta de mis orientaciones e intento comprender los efectos que comportan, estoy consiguiendo, en primer lugar, actuar éticamente, en el sentido de reconocer, por ejemplo, las posibilidades o no que ofrezco a los estudiantes de aprender ciertas cosas y no otras, de definirse-definirlos (y evaluarlos) según unas expectativas que tengo de ellos/as y no otras, etc. También, en el ejercicio de explorar las condiciones de producción de estas prácticas, puedo ir descubrien-

do los principios, las normas y valores que “marcan” e influyen mis prácticas o intervenciones, elementos que forman parte de un discurso y a los que puedo someter a cuestionamiento para aceptarlos o negarlos, condición esta de libertad, que tiene que ver con la posibilidad de cambiar como científico/a o profesional, condición política indisoluble de la intervención o práctica social.

- Cuadernos de campo: donde se registran observaciones estructuradas en relación a determinados temas.
- Diarios personales: anotaciones con observaciones y experiencias subjetivas.
- Agenda personal: anotaciones de contactos, entrevistas.
- Cuaderno de reflexiones sobre lecturas y/o alguna experiencia concreta.

5. EL DIARIO DE CAMPO COMO INSTRUMENTO FORMATIVO-REFLEXIVO

5.1. LOS DIARIOS DE CAMPO Y SU FUNCIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA-PROFESIONALIZADORA

Los diarios de campo son textos escritos en los que el científico/a y/o profesional (o estudiante en formación) registra aquellos acontecimientos que transcurren en el día a día de su experiencia profesional o académica y que le resultan especialmente significativos.

En antropología y etnografía hay una larga tradición de uso de diarios de campo, por ello tomaremos estas disciplinas como fuentes de conocimiento en cuanto a tipos, usos y modelos de diarios. Estas son utilizadas como el instrumento fundamental de inscripción en el que queda grabado el “discurso social”.

La forma de presentar el diario de campo es extremadamente variada. Una forma de tipificar los diarios de campo es según el contenido y organización de los registros (Zabalza, 2004).

Consideramos que el diario en la práctica educativa-profesionalizadora contiene todas las tipologías anteriores en mayor o menor medida, especialmente lo relativo a inscripciones de observaciones sobre diferentes temas junto con anotaciones personales. Como dicen Velasco y Díaz de Rada (1997): “*es un laboratorio de experimentación*” donde todo tiene cabida. Estos mismos autores señalan: “*El fundamento del diario de campo está ahí: probablemente es el instrumento de investigación óptimo para recoger al propio investigador, por un lado, y por otro, para captar la investigación como situación*” (pp.51).

En este sentido se nos indica que la narración o relato del diario depende del autor/a y que el texto escrito no representa una realidad externa que es reflejada o representada por el futuro o actual científico/a o profesional, sino que es una construcción en la que él/ella participan irremediamente porque la propia escritura es una interpretación (atención, selección, interpretación, etc. selectiva sobre unos aspectos de la realidad y no otros).

Tomar estas construcciones como elemento de análisis es la esencia del proceso reflexivo, de ahí que el diario de campo nos permita adentrarnos en infinitos detalles a la

vez de encontrar los marcos más generales donde se realiza la trayectoria formativa y de desarrollo profesional.

El diario refleja elementos conceptuales, cognitivos, emocionales, relacionales, éticos...de orden personal, institucional y sociohistórico, desde la persona que la escribe, y esta se sitúa en su relato junto a los acontecimientos y las personas que configuran la historia que cuenta, de ahí que a la vez, trasciende más allá de su experiencia personal, ya que recoge una experiencia colectiva, situando a los lectores –y también al propio redactor/a- en un contexto amplio para comprender las decisiones que se toman, los motivos y mecanismos que mueven a actuar, las expectativas, etc. Siempre la comprensión exige estar en relación a otros (que por tanto se hacen visibles en la escritura y cobran voz) dentro de un horizonte socio-histórico.

El lenguaje juega un papel fundamental, ayudándonos a determinar nuestra concepción del mundo porque lo usamos para organizar las experiencias y además, el lenguaje en sí mismo está marcado con acción, como dice Austin (1962): “las palabras hacen cosas”.

Intersubjetividad y lenguaje son conceptos claves para entender la práctica reflexiva, y esta, a partir del desarrollo del diario de campo, tiene dos focos:

- La función informativa: en cuanto aporta conocimiento sobre diferentes focos de interés en relación a la práctica científica/profesional.
- La función reflexiva: en cuanto aporta conocimiento sobre cómo y cual es el propio aprendizaje profesionalizador y qué tipo de identidad proporciona,

que presupuestos teóricos e ideológicos subyacen a las prácticas que se realizan y a las prácticas que propone la institución, el valor y las consecuencias de sus acciones y de las acciones de los otros implicados (tutores, otros profesionales, compañeros, usuarios, etc.).

5.2 . LA NARRACIÓN O EL RELATO EN EL DIARIO DE CAMPO

La narración o relato en el diario de campo ha de tratarse de una descripción densa (como propone el antropólogo C. Geertz, 1973). Una descripción densa es aquella que da cuenta de los detalles y sobre todo de las intenciones significativamente implicadas en la conducta observada. La mejor manera de explicitar una descripción densa es narrando casos, situaciones concretas.

La descripción densa va más allá de los hechos en bruto, pone en evidencia la cultura de una institución, las reglas de juego en cada situación de su vida cotidiana. Al ser pequeños microcontextos los que se relatan parece que no se pueda trascender a otras realidades más genéricas (en relación al poder, a los conflictos, al cambio, etc.) pero no es así, puesto que no hay que confundir el objeto de análisis que tiene el/la autor/a con los focos que presenta en el texto y que trascenderá en su análisis.

En consonancia con la perspectiva anterior, autores socioconstruccionistas y etnometodólogos como Potter (1998), señalan que se ha de atender a una descripción donde se muestren los mecanismos, los métodos, las estrategias que permitan producirla y comprenderla, que permita el acceso a las orientaciones de los/las que participan y de la retórica que utilizan para conseguir unos efectos.

Se trataría de crear un relato donde se visualice el entramado de relaciones significativas que se van construyendo conforme avanza el período del prácticum y la escritura del texto.

Otro elemento fundamental en el relato, es situar el “yo” de la persona que escribe junto a las situaciones relatadas, porque al crear un marco de comprensión del “yo” la persona que relata puede establecer una conversación entre lo que “llega a ser”, con lo que las situaciones “le revelan” y eso es un concepto clave para los procesos de cambio. Desde perspectivas de epistemología feminista, autoras como Reinharz (1997) cuestiona la excesiva focalización sobre el rol del/la que escribe y la gran ignorancia sobre el “yo” que emerge en las situaciones y encuentros con los otros (El rol se refiere al papel que se espera que una persona realice en una situación social. El “yo” es una definición emergente y temporal que acontece en el marco de una interacción social).

En la narración también hay que “movilizar” a los potenciales lectores, especialmente a través de los sentimientos y experiencia de quien escribe, de ahí que las emociones deben señalarse. En este sentido, para algunos antropólogos postmodernos (J. Clifford, 1988 y otros como Tyler, Marcus, Rabinow) el uso de figuras retóricas en el texto como la metáfora, la evocación, la polifonía, la ironía, la alegoría...pueden permitir acercar al lector/a a conocer la situación desde quien la escribe.

Para la práctica reflexiva también los compañeros, tutores, expertos, etc.. son lectores del texto que nos ayudan en el reconocimiento de perspectivas asumidas por el autor/a.

Desde la antropología interpretativa, se propone la utilización del “extrañamiento”

(equivale a “choque cultural” que supone enfrentar el propio conocimiento a otro conocimiento diferente, extraño) (De Hymes, 1993; Velasco y Díaz de Rada, 1997) como mecanismo que permite al autor/a interrogarse por el relato: su contenido, sus afirmaciones, las cosas “dadas por sentado”..., las cuales son sometidas a extrañeza. Se presenta así un texto que dialoga consigo mismo, que busca las divergencias, las inconsistencias, los dilemas (Zabalza, 2004), para desvelar valores y construcciones de “personas” y “cosas” insertas en esos diálogos textuales.

5.3. REGISTRO DE LA INFORMACIÓN. QUÉ, CÓMO Y CUANDO REGISTRAR

Hemos señalado que en el uso del diario de campo predominará la función reflexiva frente a la función informativa, por tanto, es necesario que en los registros, no falten:

- a) Comentarios personales y opiniones.
- b) Juicios valorativos.
- c) Selecciones y toma de decisiones.
- d) Formulaciones de hipótesis.
- e) Impresiones y emociones.
- f) Cuestiones, dudas y dilemas, suscitados al hilo de la escritura de las múltiples situaciones y conversaciones relatadas.

Estos materiales serán fundamentales para el ejercicio reflexivo.

También es importante que los agentes implicados sean descritos de forma personalizada, no tanto porque nos interesen las peculiaridades de cada uno, sino en tanto que nos indican desde qué posiciones y lugares hablan.

Al principio se produce un registro amplio, externalizado, fragmentario de los acontecimientos, luego a medida que se produce la captación de sentido se llenan lagunas y se imprime un sentido a los acontecimientos que se refleja en la descripción.

Que el científico/a o profesional registre cotidianamente las actividades prácticas permite pensar en los marcos interpretativos que se hacen servir y le reconduce en las acciones futuras.

Las notas puede tomarlas en los espacios libres de la jornada profesional, o bien cuando esta ha finalizado.

5.4. FOCOS DE ATENCIÓN DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA A PARTIR DEL DIARIO DE CAMPO

Intersubjetividad y lenguaje son conceptos claves para entender la práctica reflexiva, y esta, a partir del desarrollo del diario de campo, tiene dos focos:

- Foco experiencial, que es la descripción que hace el autor/a en el momento de registrar sus datos en el diario. Corresponde a la *descripción detallada de hechos* (categorizar objetos, hacer formulaciones, ofrecer u ocultar detalles, juicios, emociones, etc.) como partes que constituyen lo que describen, como partes que hacen el mundo inteligible y analizable, que “lo fabrican” (Garfinkel, 1967). Es igualmente necesaria que se *describa la presencia del “yo” en relación a los otros “yo”* de los participantes en las diversas situaciones.
- Foco discursivo, tiene una dimensión más retrospectiva, en el sentido que el

autor/a se sitúa desde un presente para hacer la relectura del texto que escribió y saber qué posiciones va asumiendo en los contextos cotidianos del prácticum.

Se trata de “visualizar” las formaciones discursivas o discursos insertas en el texto. De esta forma, el científico/a o profesional puede: encontrar los principios teóricos y prácticos que guían su tarea, hacer emerger las teorías subjetivas que dan significado a lo que acontece en la práctica profesional y cuestionar, argumentar, problematizar, profundizar, elaborar el sentido de la propia práctica (y la de los otros).

6. CONCLUSIÓN

La reflexividad constituye una práctica inseparable de la actividad científico-profesional, por lo tanto, debe incorporarse y hacerse visible en los textos y en las reflexiones de los científicos y profesionales, constituyendo así un mecanismo de rigurosidad, honestidad y transformación *en y para* el conocimiento científico. Así mismo, debe ser tomada como una de las competencias que deben formar parte del desarrollo profesional.

7. REFERENCIAS

ALBERTÍN, P. (2005): Estructuras y desarrollo de la Psicología científica moderna y los cambios posteriores: la cuestión del método y el nuevo modelo de sujeto investigador profesional. En T. CABRUJA (coord.): *Psicología: perspectivas deconstruccionistas. Subjetividad, psicopatología y ciberpsicología*. 61-114. Barcelona. EDIUOC.

- AUSTIN, J.L. (1996): *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona. Paidós. (Orig.1971).
- COULON, A. (1988): *La Etnometodología*. Madrid. Catedra.
- CLIFFORD, J. (1996): Sobre la autoridad etnográfica. En C. REYNOSO (Comp.), *El surgimiento de la Antropología posmoderna*, 141-170. Barcelona. Gedisa (Orig. 1988).
- DELL HYMES (1993). ¿Qué es etnografía?. En H.M.VELASCO, F.J. GARCÍA y A. DÍAZ DE RADA (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores*. 175-195. Madrid. Trotta.
- FOUCAULT, M. (1988): *La arqueología del saber*. Madrid. Siglo XXI (Orig. 1969).
- GADAMER, H G. (1991): *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca. Sígueme.
- GARDINER, M. (1996): Alterity and Ethics: A Dialogical Perspective. *Theory, Culture and Society*, 13, 2, 121-142.
- GARFINKEL, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs. NJ. Prentice-Hall.
- GEERTZ, C. (1990): *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa S. A.
- GOFFMAN, E. (1976): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires. Amorrortu.
- HARAWAY, D. (1991): *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid. Cátedra.
- IBÁÑEZ, T. y IÑIGUEZ, L. (1996): Aspectos metodológicos de la Psicología social aplicada. En J.L.ALVARO; A. GARRIDO Y JR. TORREGROSA (coor). *Psicología Social Aplicada*. Madrid. MC Graw-Hill.
- IBÁÑEZ T. (1997): Why a Critical Social Psychology?. En T. IBAÑEZ & L. IÑIGUEZ (Eds.), *Critical Social Psychology*. 27-41. London. Thousand Oaks. New Delhi. Sage publication.
- IÑIGUEZ, L. y ANTAKI, CH. (1994): El análisis del discurso en psicología social. *Boletín de Psicología*, 44, 57-75.
- MEAD, G.H. (1982): *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona. Paidós (Orig. 1934).
- MONTENEGRO, M. (2000): *Conocimientos, Agentes y Articulaciones: una mirada situada a la Intervención social*. Tesis doctoral presentada al programa de doctorado de Psicología Social i de la Salud de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- POTTER, J. (1998): *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona. Paidós.
- REINHARZ, S. (1997): Who Am I?. The Need for a Variety of Selves in the Field. En R. Hertz (Ed.), *Reflexivity & Voice*. 3-20. Thousand Oaks. London. New Delhi. Sage.
- SHÖN, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. B. Aires. Paidós.
- VELASCO, H y DÍAZ DE RADA, A. (1997): *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid. Trotta.
- WOOLGAR, S. (1988): Reflexivity is the Ethnographer of the Text. En S. WOOLGAR (Ed.), *Knowledge and Reflexivity. New Frontiers in the Sociology of Knowledge*. 14-35. London, Newbury Park, Beverly Hills, New Delhi. Sage.
- ZABALZA, M.A. (1991): *Los diarios de clase: documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona. P.P.U
- ZABALZA, M.A. (2004): *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.