

ANÁLISE DO PENSAMENTO CRÍTICO DOS ESTUDANTES DE TRABALLO SOCIAL

Ana Isabel Souto Gómez e Miguel Angel Talavera Valverde.

Premio modalidade investigación

RESUMO

Obxectivo: estudar o constructo social do pensamento crítico nos estudantes de Traballo Social na Universidade de Santiago de Compostela.

Marco metodolóxico: esta investigación enmarcouse dentro dunha metodoloxía cualitativa; mediante un deseño fenomenolóxico. As ferramentas de recollida de datos logo da lectura dun caso práctico *ad hoc* por parte dos participantes foron: o grupo de discusión, a entrevista en profundidade, o caderno de campo e a observación directa simple. O estudo levouse a cabo na Escola Universitaria de Traballo Social de Santiago de Compostela. Os 46 participantes foron seleccionados a través dunha mostraxe teórica intencionada aberta e unha estratexia mostraxe en bóla de neve. Estableceuse unha triangulación por informantes e métodos. O estudo tivo unha duración de 5 meses.

Resultados: os estudantes de primeiro curso presentaron unha dependencia á experiencia persoal para resolver o suposto práctico. Doutra banda, os participantes de segundo manifestaron carencias en asimilar conceptos teórico-prácticos. En canto aos integrantes de terceiro, detectáronse estruturas teóricas aprendidas para resolver o caso práctico, en contraposición aos participantes de cuarto curso que presentaron un pensamento máis integrador e contextualizado á práctica.

Conclusións: a construción do pensamento crítico evolucionou en función do curso académico, sendo expoñencial en terceiro e cuarto curso. As habilidades e destrezas estiveron relacionadas coa localización de datos e a súa xestión.

PALABRAS CHAVE:

Traballo social; estudantes; pensamento crítico.

RESUMEN

Objetivo: estudiar el constructo social del pensamiento crítico en los estudiantes de Trabajo Social en la Universidad de Santiago de Compostela.

Resultados: los estudiantes de primer curso, presentaron una dependencia a la experiencia personal para resolver el supuesto práctico. Por otro lado, los participantes de segundo, manifestaron carencias en asimilar conceptos teórico-prácticos. En cuanto a los integrantes de tercero, se detectaron estructuras teóricas aprendidas para resolver el caso práctico, en contraposición a los participantes de cuarto que presentaron un pensamiento más integrador y contextualizado a la práctica.

Material y métodos: esta investigación se enmarcó dentro de una metodología cualitativa; mediante un diseño fenomenológico. Las herramientas de recogida de datos previa lectura de un caso práctico *ad hoc*. por parte de los participantes fueron: el grupo de discusión, la entrevista en profundidad, el cuaderno de campo y la observación directa simple. El estudio se llevó a cabo en la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Santiago de Compostela. Los 46 participantes fueron seleccionados a través de un muestreo teórico intencionado abierto y una estrategia muestreo en bola de nieve. Se estableció una triangulación por informantes y métodos. El estudio tuvo una duración de 5 meses.

Resultados: los estudiantes de primer curso, presentaron una dependencia a la experiencia personal para resolver el supuesto práctico. Por otro lado, los participantes de segundo, manifestaron carencias en asimilar conceptos teórico-prácticos. En cuanto a los integrantes de tercero, se detectaron estructuras teóricas aprendidas para resolver el caso práctico, en contraposición a los participantes de cuarto que presentaron un pensamiento más integrador y contextualizado a la práctica.

Conclusiones: la construcción del pensamiento crítico evolucionó en función del curso académico, siendo exponencial en tercer y cuarto curso. Las habilidades y destrezas estuvieron relacionadas con la localización de datos y la gestión de los mismos.

PALABRAS CLAVE

Trabajo social; estudiantes; pensamiento crítico.

ABSTRACT

Objective: To study the social construct of critical thinking in students of Social Work at the University of Santiago de Compostela.

Methodological framework: this research was framed within a qualitative methodology; through a phenomenological design. The tools for collecting data after reading an *ad hoc* case study by the participants were: the group discussion, in-depth interviews, field notebook and direct observation simple. The study was conducted at the School of Social Work at Santiago de Compostela. The 46 participants were selected through an open intentioned theoretical sampling and sampling strategy snowball informants and by triangulation methods was established. The study lasted five months.

Results: the students the freshmen had dependency to personal experience to solve the practical course. On the other hand, participants in the second year, they showed deficiencies in assimilating theoretical and practical concepts. As for the members of the third year, we detect theoretical frameworks learned to solve the case study, as opposed to participating in the fourth year that presented a more integrated and contextualized practice thought were detected.

Conclusions: the construction of critical thinking evolved in terms of the academic year, being exponential in third and fourth grade. The skills were related to the location of data and the management of them.

KEYWORDS

Social work; students; critical thinking.

1. INTRODUCCIÓN

En primeiro lugar, é necesario mencionar que o Traballo Social (TS) é unha profesión baseada na práctica e unha disciplina académica que promove o cambio e o desenvolvemento social, a cohesión social e o fortalecemento e a liberación das persoas, seguindo a definición achegada polo Consello Xeral do Traballo Social no ano 2014. O TS aliméntase de relatos sobre a vivencia persoal e a conversación convértese no intercambio comunicativo. Polo tanto, o uso da narrativa, é dicir do que conta a persoa, por exemplo nunha entrevista, é un medio natural a través do cal o traballador ou traballadora social (en diante traballador social¹) pode considerar a situación singular na que se encontra a persoa. A narrativa é un produto biográfico que cambia co tempo, é dinámico e está influído pola experiencia e os acontecementos, así como polas interpretacións que a persoa realiza sobre a súa situación e a relación que crea co profesional. A narrativa da persoa está influída por un enfoque teórico e unha análise. Estes dous conceptos xunto aos significados sociais como as intencións, motivos, actitudes e crenzas promoven o pensamento crítico (PC) das persoas.

¹ Tendo en conta o contexto, utilizouse durante todo o texto unha expresión abstracta ou xenérica, para nomear colectivos de ambos os dous sexos do traballo social. Para iso seguíronse as recomendacións da Unión Europea, do Fondo Social Europeo e do Ministerio de Traballo e Asuntos Sociais de España sobre a linguaxe de xénero das profesións.

No que respecta ao concepto de PC existen moitas definicións; unha das máis coñecidas descritas por Paul e Elder (2008) pertence a Critical Thinking Community, onde o definen como un pensamento de autodisciplina, que intenta razoar de xeito auto guiado ao máis alto nivel de imparcialidade. As definicións sobre PC fóronse constituíndo de acordo cos enfoques filosóficos, psicolóxicos e educacionais de cada momento e aínda que hai diferenzas entre elas, tamén existen puntos en común: visión individual onde se concibe un pensamento lóxico fundado sen prexuízos e a visión social do PC onde se rexeita considerar os actos do pensamento de forma illada e fóra do contexto histórico. Neste sentido, un profesional² (Schell e Schell, 2008) que desenvolveu un PC utilizará criterios propios e será capaz de avaliar razoamentos, tomar decisións, comprender o asunto, avaliar argumentos e obter conclusións (Distler, 1998).

As habilidades do PC reflíctense nas accións dos seres humanos, especialmente naquelas orientadas á comprensión, construción e divulgación das ideas, o que esixe o dominio de certas habilidades. Os elementos tidos en conta ao falar do PC son o contexto, as estratexias e as motivacións. O primeiro esíxelle á persoa responder dun xeito racional á situación formulada. O segundo é o conxunto de procedementos que operan sobre os coñecementos que unha persoa posúe e sobre os coñecementos novos. O terceiro, fai referencia ao vínculo que establece a persoa co coñecemento, onde se move a súa curiosidade e invita ao desenvolvemento dunha actitude positiva (Santiuste, 2001). O PC non pode quedar na sumatoria de habilidades puntuais illadas dun contexto e contido determinado. A habilidade de pensar criticamente supón destrezas relacionadas con diferentes capacidades: capacidade para identificar argumentos, recoñecer relacións, realizar inferencias, avaliar evidencias e deducir conclusións. Así polo tanto, o PC chégase a entender como o pensamento racional e reflexivo do ser humano racional (Ennis, 1993).

A relación entre o Traballo Social e o pensamento crítico

A práctica é epicentro do TS e está unida á experiencia. O TS, profesión e disciplina, necesita buscar principios explicativos de si mesmo e do contexto social do cal é produto e produtor. Os traballadores sociais baséanse no PC para aplicar as teorías, tomar decisións, explicar decisións (Ennis, 1993). Polo tanto, un traballador social, debe ser capaz de recoller datos, observar e elaborar conclusións grazas ás súas habilidades profesionais. Por ese motivo, a observación e o PC están estreitamente ligados e actúan sobre habilidade profesional para mellorar a práctica (Chan, 2009).

A conceptualización na que se ven inmersas as ciencias sociais, xerou, que os traballadores sociais, volvan analizar e discutir o significado e

² Entendendo por profesional, as persoas que levan arredor dos cinco anos de práctica reflexiva e son capaces de percibir as situacións como un todo, combinando de forma creativa diferentes enfoques de diagnóstico e procedementos.

características do seu corpo teórico. Isto fai que a disciplina evolucione, e se deconstrúa (Teixeira, 2011), facilitando un crecemento do TS, que entendemos é parte tributario das redefinicións propostas, primeiro pola política de desenvolvemento e reelaboradas logo polo movemento conceptualizador dos traballadores sociais. Un pensamento libre e crítico, fai que unha disciplina avance nunha sociedade que evoluciona, e é por iso que o TS ten que estar en constante movemento para adaptarse a unha realidade cambiante. Asumindo que o presente debe ser un proceso inacabado na evolución dunha disciplina (Teixeira, 2011). Grazas ao PC profesional, o TS evoluciona á par do resto de ciencias sociais. Nun afán de participar dese desenvolvemento a través da reflexión, encontramos un espazo de PC e de acción que nos permitirá configurar a complexidade ambiental que enfrontamos na actualidade, achegando como profesionais á construción dun futuro sustentable da sociedade e da nosa disciplina (Liévano, 2013).

Coa influencia do PC, crécese como disciplina, os límites vanse axustando aos cambios; sendo mesmo xeradores deles. A toma de decisións, a adquisición de recursos e habilidades coa finalidade de potenciar a capacidade de transformación, que cada individuo ou colectividade posúe, conforman a intervención social baixo o enfoque do empoderamento (Bachelard, 1976). É por iso, que a relación entre TS e PC empodera os traballadores sociais, fortalece o seu concepto e desenvolve a súa identidade profesional, facilitando a comprensión da disciplina (Bachelard, 1976).

Este empoderamento é clave no día a día dos traballadores sociais que adoitan basear a súa práctica en teorías aprendidas. As teorías describen as razóns de comportamento e prescriben as intervencións para os profesionais. Estes poden confiar nas teorías explícitas aprendidas en ambientes educativos ou nas teorías implícitas desenvolvidas a partir da experiencia persoal ou aprendida doutros. Se non se teñen habilidades de PC, os estudantes e profesionais encontraranse confundidos pola gran cantidade de teorías ou pola complexidade da aplicación destas nas diferentes situacións que se dan na práctica (Mumm e Kersting, 1997). Polo tanto, cales son os problemas dos traballadores sociais ao non utilizar o PC? En primeiro lugar, os estudantes e profesionais teñen dificultades para explicar e xustificar os procedementos de avaliación e intervención ou o efecto previsto dos procedementos. En segundo lugar, ao non utilizar o PC, aplícase unha intervención baseada nunha teoría particular, sen coñecer as fortalezas e debilidades desa teoría. Finalmente, ao non manter este PC, o traballador social aférrase a un modelo de práctica, tratando de «encaixar» os usuarios nes límites teóricos, obtendo resistencias ou desmotivacións nas persoas coas que traballa ao axustarse o traballo á realidade que lles acontece (Mumm e Kersting, 1997).

Para evitar que todo isto suceda, é necesario que os docentes lles faciliten as destrezas de PC aos estudantes e que os ensinen a ser creativos e reflexivos, a estruturar o seu pensamento, xa que os problemas anteriores

son exemplos de como a falta de visión crítica, limita a eficacia dos esforzos de crecemento da disciplina. Esta visión é compartida pola Federación Internacional de Traballadores Sociais (IFSW) que en Global Standards, reforza a necesidade de que os plans de estudo axuden aos estudantes a desenvolver as destrezas de PC e actitudes de razoamento. É importante que se configure na aula e se desenvolva na práctica (Mumm e Kersting, 1997). Se se asume que estas consideracións descritas son relevantes para a evolución da nosa disciplina, temos que saber como isto se está a levar a cabo na formación de futuros profesionais; xa que a aprendizaxe, centrada en prácticas reflexivas achegará, as destrezas necesarias para comprender o que sucede, tomar decisións e achegar as súas propostas. En definitiva, un ou unha estudante (a partir de agora o estudante) formado en PC é un pensador que colabora polo desenvolvemento profesional e social, que comprende a persoa e a comunidade e que traballa por e para esta (Bachelard, 1976).

O Traballo Social e a súa relación co pensamento crítico dentro da docencia

Nos últimos 20 anos, as investigacións sobre TS xeraron unha corrente de desenvolvemento educativo vinculado a certas metodoloxías docentes que se foron incorporando aos plans de estudo e currículo formativos. Os educadores comezaron a valorar seriamente a importancia de que sexan os estudantes os encargados de analizar a información, resolver os problemas e tomar as súas decisións, en contraposición ás clases maxistras, eixe vertebrador, ata o momento, da docencia universitaria. Este cambio, nunha docencia de dobre vía, con retroacción constante, é avalado pola Organización das Nacións Unidas para a Educación, a Ciencia e a Cultura (UNESCO) (Bachelard, 1976), que formula principios orientadores para a educación universitaria nos cales o desenvolvemento do PC ocupa un papel fundamental. Dentro deste marco, propónse que a universidade contemple un novo modelo de educación superior centrado no estudante, o que supón que o dominio dos coñecementos das disciplinas non sexa o único punto onde o estudante se debe centrar. Con este modelo proposto pola UNESCO, o estudante debe ademais lograr o desenvolvemento de competencias e aptitudes para a análise crítica, producindo reflexións únicas e independentes e facilitando poder levar a cabo un traballo en equipo onde a súa decisión estea abalada polos conceptos centrais da disciplina (Bachelard, 1976). Pero, que relación ten esta concepción na formación dos futuros traballadores sociais?, é importante o estudo do PC no estudante universitario?

O desenvolvemento do PC é un proceso de dous compoñentes: a necesidade do estudante de desenvolver habilidades cognitivas de PC (análise, avaliación, inferencia, autorregulación) e a segunda, a motivación dos estudantes para desenvolver unha disposición crítica que implica estar aberto a múltiples enfoques (Dewey, 2013). Ao desenvolver o PC, foméntase a habilidade de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar e avaliar a

información reunida a través da comunicación, observación, experiencia, reflexión, ou razoamento (Halpern, 1998). Pero para ver esta evolución nas habilidades de PC, necesítanse avaliar os resultados. Isto, consiste en valorar o que se produce, non o que se supón que puido producirse (Farmer, 2009). Todo iso, lévanos a suxerir a necesidade de avaliar as metodoloxías docentes e o seu axuste aos currículos. A universidade debe xerar boas prácticas docentes, para facilitar a aprendizaxe entre os seus estudantes, pero pola súa vez este debe involucrarse activamente na aprendizaxe, en lugar de ser un receptor pasivo da información. O estudante debe ter unha aprendizaxe auto dirixida e continuada, polo tanto o primeiro movemento afecta a: plans de estudo, prácticas pedagóxicas e á realización de programas especiais co fin de fortalecer habilidades de pensamento, competencias prácticas e cognitivas (Farmer, 2009).

O desenvolvemento das habilidades do PC constitúe unha posibilidade para que os estudantes poidan interpretar, comprender, analizar, avaliar, argumentar e xulgar o que se determinou como unha verdade nun contexto social, tratando de pasar da opinión e a información á construción de coñecemento, a contra argumentación, a toma de decisións, e a solución de conflitos (Farmer, 2009). O PC non xera no estudante espazos para realizar críticas baleiras, vai máis alá, un bo pensador crítico delimita o asunto, fundamenta a idea e chega a conclusións. No marco deste traballo de investigación, o PC é máis que unha lista de destrezas cognitivas, PC é un proceso intelectual que de forma decidida, deliberada e autorregulada, busca chegar a un xuízo razoable. Caracterizado por ser o produto dun esforzo de interpretación, análise, avaliación e inferencia das probas; e explícase ou xustifícase por consideracións evidenciabes, conceptuais, contextuais e de criterios nas que se fundamenta (Farmer, 2009). Considérase o pensador crítico unha persoa con dominio de destrezas para darlle sentido á vida, aplicándoas en situacións reais, actuando de xeito positivo no medio e nas súas relacións humanas (Farmer, 2009).

A relevancia desta temática, xerou estudos e publicacións dende outras disciplinas (psicoloxía, pedagogía ou socioloxía entre outras). Non obstante, hai escasa literatura en España de TS e PC. Polo tanto, faise necesario xerar resultados de investigación para a práctica profesional de TS. Esta investigación nace co propósito de contribuír a unha necesaria reflexión colectiva e pretende ofrecer elementos substantivos para un debate. Considérase que o estudo do PC en estudantes universitarios de TS pode xerar evidencia científica que contribúa a mellorar a eficacia profesional dos traballadores sociais, así como a súa formación e especialización nas ciencias sociais. Os resultados desta investigación incidirán na mellora da formación sobre factores que dan forma ao PC.

Con este estudo desenvólvese a pertinencia social no desempeño do quefacer universitario, contribuíndo á construción dunha sociedade máis xusta, democrática, equitativa e harmonizada co medio, tendo en conta situacións problemáticas, tendencias e escenarios de desempeño da

profesión. Garantir esta pertinencia social é darlle resposta a: que situación social require a intervención de profesional de TS?, que saberes demanda a sociedade á formación de TS?, que saberes involucran os profesionais na súa práctica? Este traballo pretende axudar a ter unha maior comprensión da realidade e xestión do PC, para axustar as intervencións, e conseguir un maior achegamento á realidade das persoas coas que se traballa. Tendo en conta as pertinencias descritas, estas, demostran a utilidade en examinar o estudo do proceso de toma de decisións do estudante de TS. A evolución do seu PC, conforma unha estratexia de investigación útil para describir, competencias, coñecementos implicados e os factores que conforman este proceso. Ademais este estudo permitirá mellorar a eficacia, a calidade do labor profesional e a optimización de procesos de aprendizaxe de estudantes de TS. Na Escola Universitaria de Trballo Social (EUTS) da Universidade de Santiago de Compostela (USC), o ensino do PC recóllese dentro das materias de grao, en diferentes competencias transversais, xerais e específicas que aluden á importancia deste pensamento como eixe principal da docencia. Tendo en conta todo o anterior, preténdese responder a: que se observa no proceso do PC de estudantes de TS?

2. MATERIAL E MÉTODOS

Deseño

O estudo realizouse entre decembro de 2014 e maio de 2015. Para darlle resposta á investigación, realizouse un estudo na EUTS da USC. Recibiuse o informe favorable de Comité Autonómico de Ética da Investigación Clínica de Galicia (CEIC) co código (2015/041). Para lograr o obxectivo xeral da investigación (estudar o constructo social do PC nos estudantes de EUTS da USC), deseñáronse tres obxectivos específicos: explorar as habilidades do PC, indagar as habilidades empregadas no procedemento de PC e analizar a evolución das habilidades ao longo da formación académica universitaria. O estudo fundamentouse nunha metodoloxía cualitativa, tratouse de entender o conxunto de calidades e características interrelacionadas que caracterizan o PC dos estudantes na súa formación universitaria (Durán, 2010). Usouse un deseño fenomenolóxico (Mayan, 2001) para estudar e describir a experiencia humana vivida por cada estudante ao PC. O obxecto de estudo foi descrito dende a experiencia cotiá³ (Hernández, Fernández e Baptista, 2006). A investigación caracterizouse por un paradigma constructivista-interpretativo xa que se analizou a realidade, na súa dimensión histórica, construída, dinámica e diverxente (Hernández et al., 2006).

Esta investigación, baseouse nas normas de boa práctica da Declaración de Helsinki (Manzini, 2000) e no Convenio relativo aos dereitos

³ Entendendo por cotián o expresado directamente polo individuo, a súa experiencia non categorizar nin conceptualizar, interesando a propia perspectiva filosófica da persoa.

humanos e biomedicina (*Boletín Oficial do Estado* n.º 251). O consentimento informado (CI) redactouse tendo en conta a Lei 41/2002, do 14 de novembro (Lei 41/2002) e a Lei 3/2005, do 7 de marzo (Lei 3/2005), que modifica a Lei 3/2001 do 28 de maio, reguladora do CI e a historia clínica dos pacientes (Lei 3/2001). Tras recibir información do estudo o CI foi asinado polos participantes (requisito para participar no estudo). Sinalouse explicitamente a voluntariedade e a posibilidade de retirarse en calquera momento, sen dar explicacións e sen ter consecuencias por este feito. Para garantir a confidencialidade da información segundo a Lei orgánica de protección de datos de carácter persoal 15/1999, do 13 de decembro (Lei 15/1999), utilizouse unha codificación aleatoria alfanumérica, e unha disociación reversible, evitando usar datos persoais do participante para identificalo durante o estudo.

Poboación do estudo e selección da mostra

A localización dos participantes iniciouse despois de obter o informe favorable do comité de ética de investigación clínica correspondente e a autorización dos responsables da EUTS da USC. Esta escola, dependente da Fundación Santiago Apóstolo de Ciencias Sociais, entidade declarada de interese galego e docente, foi seleccionada como escenario por ser pioneira na formación de traballadores sociais en Galicia, e está adscrita á USC dende o ano 1983. A selección de informantes realizouse mediante unha mostraxe teórica intencionada aberta e, utilizouse ademais, a estratexia de mostraxe en bóla de neve (Hernández et al., 2006). Para a selección de estudantes utilizáronse criterios de inclusión (idade igual ou superior aos 18 anos, estar matriculado na súa totalidade nalgún curso da EUTS da USC durante o curso académico 2014 -2015) e exclusión (estudantes que queiran abandonar o estudo unha vez asinado o consentimento, estudantes que cursen ou cursasen outras titulacións de áreas afíns ou matriculados no curso ponte de adaptación ao grao, entre outros). Co fin de enriquecer a información dunha realidade social e dotar de maior rigor metodolóxico a investigación, optouse por establecer unha triangulación por informantes (Ruiz, 2012). Esta estratexia metodolóxica, non buscou o contraste ou o cotexo de información producida entre os diferentes vértices da triangulación, utilizouse para proporcionar veracidade e autenticidade ás informacións obtidas (Hernández et al., 2006). A triangulación realizouse con profesionais en TS. Utilizouse a mesma selección de informantes que cos estudantes da EUTS da USC, pero diferentes criterios de selección: á marxe de asinar o CI, era necesario estudar na EUTS da USC, estar en posesión de título universitario de Traballo Social, presentar unha experiencia de 5 anos e estar a desempeñar funcións de traballador social. Para os criterios de exclusión, estar matriculado no curso académico 2014-2015 do curso ponte da EUTS, que se estivese a formarse en estudos afíns, ou que tivese vinculación laboral coa EUTS da USC, ser titor externo de *practicum*.

O contacto cos participantes foi facilitado por un *gatekeeper* (Hernández et al., 2006) diferente para estudantes e profesionais.

Á poboación a estudo ofrecéuselles unha sesión informativa duns 15 minutos, as persoas voluntarias e que cumprían os criterios de selección fíxoselles entrega da folla de información do estudo, do CI e da ficha sociodemográfica e posteriormente citóuselles para levar a cabo a recollida de datos. O total da mostra foi de 46 participantes, dos cales 32 foron estudantes e 14 profesionais, este dato estivo determinado pola saturación teórica (Tójar, 2006). A poboación a estudo conformárona 46 participantes, 32 mulleres e 14 homes, con idades entre os 18 e 46 anos. Por cursos, a poboación de estudo repartiuse en 8 estudantes de primeiro curso (7 mulleres e 1 home), 13 de segundo (10 mulleres e 3 homes), 6 de terceiro (2 mulleres e 4 homes) e 5 de cuarto (todas elas mulleres). En canto aos profesionais 8 foron mulleres e 6 homes. Non houbo baixas de estudantes nin profesionais. A avaliación externa do estudo (Mayan, 2001) estivo presente ao final e consistiu dunha revisión completa dos datos. Levouse a cabo por un profesional docente doutra comunidade autónoma, con ampla experiencia investigadora neste tema.

Intervencións/recollida de datos

A recollida de datos levouse a cabo de catro formas. A primeira delas; os estudantes, cos que se realizou un grupo de discusión (Mayan, 2001) tras a entrega dun caso *ad hoc*. Esta é unha técnica reactiva, semidirixida (Hernández et al., 2006), desenvolvida nun escenario formal (dependencias da EUTS da USC). Leváronse a cabo un total de catro grupos de discusión. En segundo lugar, para o outro vértice da triangulación (profesionais) e tras a entrega do caso elaborado *ad hoc*, utilizouse a entrevista en profundidade co fin de sondar os detalles das experiencias individuais e os seus significados (Hernández et al., 2006). En terceiro lugar, para ambos os dous vértices da triangulación usouse o caderno de campo. Os rexistros e notas foron gardados de xeito separado por: evento, tema ou período, e anotouse a data e hora correspondente. Recolléronse cinco tipo de anotacións: observación directa, interpretativas, temática, persoais e reactividade dos participantes (Hernández et al., 2006). En cuarto lugar, utilizouse a observación directa simple. As anotacións das observacións recolléronse no caderno de campo, incluíndo data, hora e duración, xunto un esbozo da situación (Balcells, 1994).

Previamente, realizouse un *mapping* (Hernández et al., 2006) de 1 mes de duración. Colaboraron 10 estudantes e 4 profesionais. Estes participantes, excluíronse da mostra para evitar desviacións.

Análise dos datos

Revisáronse os programas das materias, descricións das materias, obxectivos de aprendizaxe, competencias, contidos, métodos docentes e estratexias de avaliación utilizadas na EUTS. Despois, as gravacións en formato audio foron transcritas literalmente, (Hernández et al., 2006). Posteriormente, xunto ás notas de campo levouse a cabo unha interpretación

e categorización da información. Utilizouse un enfoque ou aproximación indutiva (Hernández et al., 2006). Establecéronse conectores semánticos (códigos) para a redución de datos a través dun procedemento interpretativo destes, dando como resultado categorías superiores. A análise de categorías permitiu obter temas (Hernández et al., 2006). Finalizado o traballo, as gravacións e as transcrisións foron destruídas.

Rigor da investigación

A confirmabilidade obtívose coa neutralidade dos investigadores (Selltiz, Wrightsman e Cook, 1980). A credibilidade, logrouse por triangulación por informantes. A transferibilidade levouse a cabo mediante a amplitude e precisión do ambiente e a dependencia mediante detalles sobre a perspectiva teórica (Hernández et al., 2006).

3. RESULTADOS

Os resultados obtidos neste estudo, apuntan cara á consolidación do pensamento crítico á par que avanza a formación universitaria. Ademais evidéncianse escasas estruturas docentes que apoiem o desenvolvemento do PC e existe unha ausencia de habilidades para consolidar o PC nas prácticas reflexivas, salvo en participantes de cuarto que timidamente mostran estas habilidades.

Tendo en conta os procedementos de análises referidos con anterioridade e os obxectivos formulados no estudo, a información obtida ten un denominador, o **procedemento reflexivo**. Este conforma o tema central do estudo, e serve de paraugas para as diferentes categorías que o compoñen. Baixo este acubillo, recóllense todas as manifestacións dos participantes do estudo, xa se encontren menos estruturados como sucedía cos participantes de primeiro e segundo curso (P1.21.22.M) «*Eu (...) creo que non ten moita axuda non?* (busca confirmación no investigador)», ou moito máis estruturado como sucedía cos de terceiro curso (P3.18.22.M) «*O problema está na axuda externa que é practicamente nula para a abordaxe familiar*». Destacar que este procedemento reflexivo en estudantes de cuarto curso é moi parecido aos profesionais de menor experiencia que conformaban un dos vértices da triangulación por informantes (P4.29.25.M) «*Sen dúbida hai que buscar alternativas á situación e comprender como se encontra o núcleo familiar para poder dotar de sentido a intervención*». En canto aos profesionais de maior experiencia destacar que a evolución do seu PC é moito máis operativo que teórico determinado pola experiencia e pola xestión de datos aos que están afeitos (PF22.37.43.M) «*A ver non sei noutras cousas, pero o que lle pasa é que necesita axuda por parte de servizos sociais e aquí estamos para darlla*».

As categorías que conforman este estudo dotan o pensamento do participante, entre outras, dunha **estrutura teórica**. Esta primeira categoría alberga a formulación e a interpretación do constructo do participante de

primeiro curso para razoar sobre o caso a estudo (P1.22.18.M) «*Si pero nós temos que partir se a nosa demanda é a mesma que a que formula o avó (tremor na voz)*». Sorprende como os participantes de terceiro e cuarto curso, son os que máis se achegan a postulados teóricos sociais e contextuais (P4.28.23.M) «*Iso tamén quere dicir que é a primeira vez que esa traballadora social interveu ou que viu o caso teríamos que ir aos arquivos*». Mentres tanto os participantes de primeiro e segundo encontran máis dificultade para expresar argumentos baseándose en teorías máis próximas ao corpo central do TS. Neste caso, son interpretacións divagadoras, menos claras e con referencias a outras teorías tales como a psicoloxía ou a medicina (P1.20.25.M) «*Hai moitas enfermidades mentais que debido a unha situación traumática saen á luz*», (P1.22.18.M) «*non*». «*É o mesmo que che abra a porta unha esquizofrénica // que unha persoa con depresión*». O grupo de profesionais que serve de triangulación, tende ao uso dunha linguaxe máis teórica canto menos experiencia laboral teña (PF5.46.27.H) «*Teríamos que chamar os servizos sociais do concello. O núcleo de convivencia familiar está formado por familia extensa. Hai que facer un mapa de relacións pero é imposible realizalo. Mentres que os profesionais con máis experiencia son menos puristas e máis eclécticos (PF22.38.43.H) «En principio teño que saber cantas unidades de convivencia hai para saber cal é a normativa que o rexe e formular obxectivos*».

Se seguimos esmiuzando as transcricións desta investigación, encontrámonos que os participantes tenden a desenvolver o que conformaría a segunda categoría, que é a **estratexia de abordaxe** para a resolución do caso. Neste caso os participantes de cuarto curso esgrimen máis estrutura, claridade e elaboración de análise de argumentos (P4.32.22.M) «*Fáltannos datos contextuais polo que sobreentendo está ambientado en Ferrol ou proximidades porque se traslada ao Hospital Naval pero sería importante saber se está nun núcleo urbano*». Pola contra, o resto dos cursos tenden á divagación, con gran cantidade de información sen categorizar polas teorías propias de TS, aparecen argumentos máis vacuos e estériles. Nalgúns participantes de terceiro, evidénciase pirricamente a consolidación no fío argumental da análise dos datos (P3.16.27.H) «*Aquí hai moita información escondida (...) por exemplo di que é un absentismo escolar non permanente, pero hai que saber dende cando empezou e que foi o que o motivou e permanecese*». Seguindo nesta categoría de datos, os participantes do estudo, en función do momento formativo no que se encontren, mostraron máis habilidades para xestionar o caso e dotalo de argumentos. Por ese motivo aparece de forma regular unha análise máis vinculada a factores causais ou determinantes nos estudantes de terceiro e cuarto curso (P3.15.21.H) «*Nós primeiro temos que saber que acontece no domicilio, teríamos que dar parte a menores, (expresa incerteza) », (P4.30.23.M) «A nosa principal hipótese é que a unidade familiar inflúe no coidado do neno*». Por outro lado, os factores condicionantes son vertidos pola mostra pertencente primeiro (P1.21.22.M) «*Antes pensabamos que tiñamos moita información, pero faltan datos, non sabemos que enfermidade ten a nai,*

(volve ler no texto) *o avó di a da súa esposa e a da súa filla*«. Por último, os participantes de terceiro outórganlles máis valor aos seus argumentos mediante factores risco (P3.16.27.H) «*A saber a que lle chama el condicións de habitabilidade, por iso a visita a domicilio é necesaria*«. Nos profesionais, este vértice da triangulación garda similitudes co de estudantes, xa que os participantes con máis experiencia presentan os tres tipos de factores, mentres que os que teñen menos experiencia utilizan máis factores causais ou determinantes, é dicir, buscan designar a causa principal do obxecto de estudo. (PF20.36.41.H) *Temos unha potencialidade, o avó é consciente da situación*».

Na análise dos discursos dos participantes, obtemos unha cuarta categoría a **elaboración do informe**. Nesta, destacan problemas dos participantes de primeiro e segundo para establecer unha estrutura que facilite o pensamento profesional e permita elaborar unha hipótese (P1.21.22.M) «*O que temos á hora de intervir é ir ao colexio e falar co avó para que nos verifique a información*«, (P2.03.19.H) *Penso que falaría primeiro co señor // e haberá que falar co neno*«. Mentres tanto, os participantes de terceiro, de forma tímida e en escaso número, esbozan o que comeza a ser un pensamento estruturado, resultante dunha evolución teórico-práctica que canaliza os datos (P3.15.21.H) «*Nunha época de crise tampouco é tan rechamante non ter moitos ingresos non?, pero se os dividimos polo número de familiares, sae a moi pouco por persoa*. Destacar que os participantes de cuarto mostran certa estrutura externa que ampara as hipóteses, diferente aos de terceiro no uso de variables tales como o contexto (P3.16.27.H) «*O pai apuntámolo como punto de intervención. Non nos di onde está situada a casa, a cantos quilómetros está do centro escolar, se o menor vai andando, se acode coa súa nai, se depende dun autobús*«. Nos informantes da triangulación, destaca que os de maior experiencia manteñen o eclecticismo como tónica habitual, (PF22.38.43.H) «*A demanda directa coincide coa expresada directamente, esa sería a miña dúbida principal en oposición aos de menor experiencia (PF5.45.27.M)*» «*Non teño datos para realizar un mapa de relacións (volve ler o texto) non sei a dinámica relacional intrafamiliar*».

Como última categoría emerxente encóntrase a **intervención directa de transformación** onde os participantes de cuarto, son os que máis se axustan a tomar decisións (P4.31.21.M) «*Empezariamos polo menor, teríamos coidado por se é unha demanda de atención por sobrecarga do coidador, logo a nai e a visita do domicilio*«. Neste caso os participantes de primeiro e segundo, mostran certa introversión e timidez á hora de propoñer e tomar decisións, propias da falta de experiencia teórico-prácticas (P1.21.22.M) «*O pai ten que pasarlle unha pensión ao neno, se a muller quere (...) pero eu creo que legalmente ten que pasala, (P2.07.20.M) Debemos contactar con alguén cando preguntemos quen é o titor do menor para saber se a nai está incapacitada (...) isto sábese o colexio, aínda que é tan confidencial,*». Comentar que os participantes de terceiro curso, confusión nas súas formulacións, dominan o léxico da profesión, controlan certos postulados

teóricos, pero fáltales a combinación coa reflexión propia da práctica cotiá (P3.18.22.H) «*O informe psiquiátrico da nai é necesario, se pode cumprir as súas funcións, pero todo iso xa temos a valoración no colexio*». De forma similar reaccionan os profesionais que conforman o vértice da triangulación por informantes, neste caso, os de maior experiencia tiñan máis pericia e habilidade para tomar decisións sólidas, fronte aos de menor experiencia nos que a ausencia de certas destrezas de PC lles dificulta resolver problemas de forma áxil (PF5.39.27.M) «*Atendería as súas necesidades básicas a través do servizo de axuda a domicilio, logo traballaría o rendemento escolar de Iker desenvolvendo igual relacións de comunicación coa nai, e por último estabilizaría a economía familiar (mira o investigador buscando aprobación)*». Pola contra, os profesionais de menor experiencia formulan con maior axilidade a xustificación teórica da toma de decisións os profesionais que teñen maior experiencia, aos que isto lles custa moito máis. PF22.37.43.M «*A curto prazo buscaría un seguimento de Mónica para atender os seus problemas de saúde mental, atendería as necesidades básicas da unidade familiar e buscaría fontes de ingresos, a medio prazo // está a situación de Iker*».

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Os achados máis relevantes na literatura sobre TS e PC en estudantes teñen un denominador común, o vínculo existente entre a persoa (as súas destrezas) e as habilidades en función do curso académico (Ennis, 1996). Isto evidénciase na clasificación proposta por Halpern (1998), e advírtese nos resultados deste estudo e onde o PC se estrutura en cinco habilidades: razoamento verbal, análise de argumentos, pensamento en comprobación de hipótese, utilización de probabilidade e incerteza e toma de decisión. O PC permite manexar información, analizar afirmacións ou crenzas e avaliar coa pertinencia suficiente á hora de elaborar xuízos baseados en criterios que consideren ao contexto. O seu desenvolvemento é inherente ao desenvolvemento do rigor intelectual e a aprendizaxe autónoma (Ramírez, 2014).

Obsérvase no proceso de PC concordancias entre estudantes de primeiro e último ano en canto aos cambios que acontecen nas destrezas e habilidades de PC. Desenvólvense de forma integral as capacidades e a apropiación de valores que axudan o estudante a situarse na súa vida persoal e profesional. O PC na universidade permítelle ao estudante entrar en contacto cun saber profundo. É dicir, o seu saber non se queda nun só xeito de ver o xa establecido, xa que sempre existe algo máis. Esta situación derívase dunha formación que ensina a cuestionar e, a partir de aí, comezar un proceso de aprendizaxe profunda que derive nunha aprendizaxe significativa (Rolón, 2014).

Resulta pertinente iniciar a discusión retomando as formulacións de Lipman (1997), onde se referencian as poucas posibilidades de xerar cambios

no pensamento máis alá dos anos escolares. O autor relata os efectos perversos das prácticas educativas sobre o pensamento, menciona as poucas posibilidades de ser corrixidas e modificada posteriormente á finalización da formación recibida; por iso Lipman (1997) aposta por unha práctica reflexiva orientada ao desenvolvemento da razoabilidade durante toda a formación académica, como xerador de coñecemento no estudante. A formación en PC, dos futuros traballadores sociais, capacitará a estes para entrar en diálogo con outros membros do seu equipo na xestión da práctica profesional, pero para que isto suceda, é necesario desenvolver os procesos formativos e plans de estudos, orientándoos ao desenvolvemento do PC ao contexto universitario. Neste caso, a práctica docente é esencial xa que debe orientarse a xerar efectos significativos na habilidade de pensar de xeito crítico, de comunicar o pensamento, de realizar xuízos relevantes, de discriminar fontes confiables, analizar argumentos e contra argumentos sobre as teorías, criticar a validez a través dos seus coñecementos, experiencias e valores persoais; noutras palabras, ser un pensador autónomo e crítico (Alvarado, 2014).

Obtivoase información relevante arredor da exploración de habilidades e as relacións destas co PC; e comparáronse estudantes que inician a súa formación cos que se encontran en pleno proceso ou a están a finalizar. No que respecta aos participantes de primeiro ano teñen un carácter máis emotivo e dalgún xeito reflicten un vínculo afectivo co texto que serve de exercicio. Manteñen unha tendencia a xeneralizar e explicar cada argumentación, sen que se observen inferencias dirixidas a resolver unha intervención do caso práctico. Non obstante, son capaces de realizar unha inferencia temática, explorando cuestións posibles de intervención e identificándoo como o asunto central. A opinión fórmulase como suficiente para refutar ou para descualificar formulacións coas que non están de acordo, teñen pouca énfase e argumentar e indagar, tal e como describen Jani e Vide (2015). Os estudantes de primeiro, ao igual que nos estudos de Jani e Vide (2015), teñen unha dependencia da experiencia persoal como fonte do seu contido; a súa argumentación e hipótese están baseadas en experiencias e prácticas desenvolvidas por eles, non en formulacións teóricas ou experiencias prácticas profesionais. Realizan lectura literal, pouco estruturada, dificultando a súa habilidade para emitir xuízos argumentados, toman distancia co texto, o que leva consigo deixar de lado a oportunidade de formar o seu criterio fronte ao contido do caso, tal e como refire Lipman (1997). Obsérvanse respostas con amplos silencios, xa que segundo Gueldenzoph e Snyder (2008), cantas menos habilidades de PC, máis tempo necesitan para procesar e formular resposta. Nesta investigación, evidénciase que os estudantes son adestrados para proporcionar un determinado servizo, en lugar de ser educados para reflexionar sobre que subministra o contexto do servizo. Vense cun papel pasivo, receptores de información tal e como sinalan Sheppard e Charles (2014).

Os estudantes de segundo curso presentan máis reflexión das súas formulacións e da formulación de hipótese a partir deles. Ao igual que nos

estudios de Lipman (1997), existe unha matriz conductual do pensamento, organizando as formas de razoamento verbal, de maneira que un pensamento organizado se reflicte nunha fala organizada. Estes participantes, están nun proceso de transición teórico-práctico e evidénciase, unha carencia na asimilación de conceptos teóricos. Esta situación, segundo Lipman (1997), sucede porque é a partir do primeiro ano e medio de formación, cando os estudantes comezan a ter certas habilidades e destrezas de razoamento, momento no que comeza a estruturarse a memoria de procesamento cognitivo utilizada para a xestión do coñecemento teórico-práctico que facilita o PC. O primeiro ciclo vital de formación que ocupa ese tempo é a ponte para que estes estudantes cheguen a outros cursos, con conceptos estruturados, habilidades e destrezas de PC máis consolidadas; sempre que evolucione a capacidade de xestionar o coñecemento, que se supón irán adquirindo. Ademais, ao igual que sucede nas investigacións de Lipman (1997), observouse un aplanamento en tomar decisións e analizar argumentos, mesmo se producen asociacións libres da memoria cognitiva que non son tan operativas como se esperaba.

En canto aos participantes de terceiro curso, son os que máis debateron as súas argumentacións. Este grupo construíu expresións máis complexas, máis evolucionadas e integradoras que os anteriores cursos refutando os estudos de Lipman (1997), onde as habilidades obtidas na formación teórica se evidencian na práctica. Estes participantes, analizan argumentos, identifican conclusións, manexan a irrelevancia do contido e dotan dunha estrutura sólida aos seus argumentos. Son capaces de poñer en práctica o desenvolvemento do seu PC con máis fluidez e con máis niveis en funcionamento que o resto ata agora explorado, tal e como se evidencia nos estudos de Ennis (1996). Así mesmo, o desenvolvemento dun maior nivel de consistencia nos estudantes de terceiro curso na posta en funcionamento da práctica reflexiva no ámbito académico e a aprendizaxe da práctica que estes realizarán no seguinte curso académico, será un paso decisivo á hora de proporcionar e sentar as bases para o desenvolvemento dun PC sólido e áxil na súa concepción, tal e como sostén Wilson (2013).

A análise realizada, manifesta como os estudantes de último ano teñen un pensamento integrador, contextualizado á práctica e conformado por categorías conceptuais. Son capaces de integrar os coñecementos teóricos ao longo dos catro anos de formación, puxéronos en práctica á hora de levar a cabo un razoamento verbal e evidénciase nas súas argumentacións, tal e como recoñecen outras investigacións (Lipman, 1997). Neste caso, as destrezas e habilidades que posúe o estudante, xeraron solucións áxiles e sólidas sobre o caso. Foron autónomos sintetizando hipótese e comprobándoas, utilizando a probabilidade e reducindo a incerteza na toma de decisións. Observouse como as habilidades explicativas dos estudantes gardan un patrón común coas competencias tal e como se espera deles nese nivel de formación. Pódese apreciar que a demanda dun PC dotou os participantes de patróns de resposta independentes e ganduxados, tal e como recollen os estudos de Gueldenzoph e Snyder (2008). Ademais desenvolveron

sólidas construcións de PC, tal e como se esperaba deles, segundo Lipman (1997). A análise global do PC en estudantes de TS permite entrever unha evolución á hora de identificar a información axeitada, pertinente e precisa nun caso a estudo. Evidénciase como a estes participantes, lles influíu positivamente estar a realizar estanzas prácticas no momento da investigación, demostrando que o resultado do seu discurso non é a afirmación dunha postura particular baseada nunha crenza, senón o razoamento de múltiples factores baseados na evidencia, tal e como propón Colby (2014).

Por outro lado, os resultados, contradín os achados de Wilson (2013), onde os homes teñen máis dificultades coa aprendizaxe reflexiva que as mulleres, non obstante hai que ser precavidos na interpretación deste achado, xa neste estudo participaron un maior número de mulleres.

Con respecto aos resultados dos profesionais en TS vese unha homoxeneidade na análise dos argumentos, formulación de hipótese e na concreción da intervención, ademais obsérvase que existe unha marcada influencia na intervención, resultado dunha maior experiencia laboral, que xerou no profesional unha pegada definida, desenvolvendo nel, un maior abano de posibles alternativas de resposta e solución do caso. Así mesmo, obsérvase como o campo profesional ou a súa experiencia previa nunha temática circunscribe a formulación de axudas para a unidade familiar e a formulación de posibles obxectivos, similar a outras investigacións (Wilson, 2013). Ao mesmo tempo, á hora de formular a intervención, obsérvase como os profesionais con máis experiencia laboral non teñen un esquema teórico definido. Estes profesionais formularon as súas argumentacións, así como as súas hipóteses e posible intervención nun esquema cognitivo de caso-resposta, similar aos estudos de Sheppard e Charles (2014). Ademais, eran capaces de formular e xestionar recursos de índole individual e grupal ou mencionar a periodicidade para cada unha das actividades, tal e como sucede noutras investigacións (Wilson, 2013). Non obstante, os profesionais con menor experiencia, tal e como recollen as investigacións de Sheppard e Charles (2014), mostraron esquemas teóricos sólidos baseados en formulacións de encadres institucionais e profesionais, análise da tipoloxía da unidade familiar (ecomapas e xenogramas) onde especificaban detalladamente os tipos de demandas que o caso práctico tiña. Ademais, incorporaban un nivel descritivo no diagnóstico social xunto ás potencialidades, prognóstico e un modelo metodolóxico. Estes profesionais utilizaron levemente a xestión de recursos tanto individualmente coma na unidade familiar, ou concretado obxectivos a curto, medio ou longo prazo, a diferenza dos profesionais de maior experiencia profesional.

Seguindo este fío, hai que destacar que non hai un coñecemento correcto onde se sintetizan feitos concretos e cognoscibles e menos que este coñecemento sexa posuído por alguén que, ademais, crea ter a máxima autoridade para transmitilos, a verdade polo tanto radica nunha autoridade externa? A resposta é: «non». O desenvolvemento das habilidades para chegar

a desenvolver un PC profesional, segundo Sáenz e Martín-Aranaga (2011), o involucran prácticas docentes flexibles onde o esquema de razoamento sexa distinto pero válido para calquera persoa. Ante esta situación, un dos riscos, segundo Sáenz e Martín-Aranaga (2011), é o de primar a racionalidade instrumental, levando consigo a un debilitamento do PC, é dicir, seguir fomentado e priorizando a dimensión técnica dos profesionais de TS para que sexan máis eficaces na xestión das incertezas e riscos sociais como poden ser a integración das persoas inmigrantes, o aumento dos conflitos sociais ou o envellecemento da poboación, entre outras. O estudante, ante tal ensino, reconece patróns de resposta profesional, xa que se lles ensina a identificar situacións de risco. Non obstante, os estudos de Sáenz e Martín-Aranaga (2011), apostan por un ensino heurístico, que anime os estudantes a descubrir, aprender, comprender e resolver conflitos a través da experimentación ou a avaliación con posibles respostas.

Esta dimensión axuda a flexibilizar a xestión do razoamento profesional, para poder fomentar un PC que redunde no seu traballo e na forma de considerar a vida. Neste caso, Cornbleth (1985), identificou que a aprendizaxe do PC se converte nun proceso dinámico de preguntar, razoar, cuestionar as conclusións, definicións, crenzas e accións. Pódese afirmar, que o desenvolvemento do PC se estrutura durante a formación académica especialmente na etapa universitaria onde se leva a cabo un proceso de auto reflexión, co obxecto de non pretender afirmar, confirmar ou apoiar unha determinada posición, máis ben, instrúese o alumnado a explorar e a adoptar un enfoque con dirección apropiada individual. Este proceso, segundo Colby (2014) establécese e consolídase co debate en clase, o uso de mapas conceptuais, o ensino de múltiples perspectivas ou o estudo de casos. Ante iso, non podemos crer que exclusivamente a formación proactiva é a única que conforma un PC, xa que o seu desenvolvemento o conforma a práctica nunha disciplina xunto a factores como a retroacción, a formación post universitaria ou a formación continuada (Colby, 2014). É dicir, o PC establécese durante a formación universitaria, onde o estudante universitario medio, logra avanzar no desenvolvemento de habilidades cognitivas a un ritmo pausado, existindo polo tanto a posibilidade que unha vez coroada a súa carreira puidese continuar a súa evolución (Velásquez de Suárez e Figueroa, 2012). Ademais, estas habilidades enriquecéense pola formación noutras, e levan a corroborar que as habilidades de PC non son exclusivas dunha disciplina, o que é propio de cada profesión é o seu corpo epistemolóxico que lle dá forma á reflexión mediante o PC de cada profesional. Por iso, o PC é unha proposta metodolóxica que transcende ás profesións, enriquecendo a persoa e ao profesional, converténdoo nunha persoa reflexiva e independente, concienciada de «coñecer» para poder «entender» o que acontece, en vez de recoñecer patróns que, de forma estanca, axudan exclusivamente a identificar situacións, (Saiz, 2002).

Polo tanto, o predominio de ensinanzas tradicionais, enfocadas á memorización de coñecementos onde o punto de vista do estudante é irrelevante (Alvarado, 2014), xera actitudes pasivas inhibindo a reflexión

crítica na construción da aprendizaxe. Por iso co PC (Alvarado, 2014), obtense amplitude mental en reflexionar, argumentar, analizar, tomar decisións e avaliar consecuencias sobre temas, apoiándose en estándares intelectuais (claridade, exactitude, precisión e relevancia).

CONCLUSIÓN

En conclusión, tras revisar os obxectivos da investigación, identifícanse catro aspectos para ter en conta nos estudantes da EUTS de USC. O primeiro, fai alusión a que a evolución na construción do PC en función do curso académico. Aparecen limitacións para favorecer o PC, os ámbitos de formación afástanse do desenvolvemento de habilidades reflexivas, críticas e de investigación que fortalecen a vontade do estudante por indagar e coñecer. As sesións maxistras, limitan prácticas reflexivas necesarias para consolidar o PC. No segundo, destaca que as habilidades e destrezas de PC dos participantes son resultados da formación recibida, pero evidénciase a falta de docencias dinámicas para manter un compromiso que implique máis que o dominio dun saber, a capacidade de transmitírllelo aos estudantes, de promover o compromiso coa profesión. En terceiro lugar, as habilidades e destrezas de PC son mellores canto máis capacidade existe para utilizar a experiencia en localizar datos e xestionalos. Canto máis avanzada é a formación do estudante, máis áxil en tomar decisións. Por último, a evolución das habilidades de PC son exponenciais en terceiro e cuarto, mentres que en primeiro e segundo se establecen conexións co PC menos estruturadas.

As **limitacións** encontradas nesta investigación son varias: en primeiro lugar, existe unha limitación na universalización das conclusións, causada pola metodoloxía utilizada, pero non é pretensión desta investigación universalizar os datos, xa que nos interesa máis a transferibilidade a contextos similares. En segundo lugar, a revisión bibliográfica limitouse a español e inglés, restrinxindo textos doutros idiomas que puidesen enriquecer a visión do fenómeno. En canto a **recomendacións para futuras investigacións**, a descrición da investigación ofrece oportunidade para futuros estudos ao aplicalo noutros espazos de formación de TS a diferentes niveis. Ademais, a réplica do estudo con mostras de estudantes similares engadiríanlles robustez aos resultados deste estudo. Especificamente, suxerimos investigacións sobre metodoloxías docentes para desenvolver o PC en TS. Propoñemos investigacións que encontren relacións entre aprendizaxe experiencial e destrezas de PC. Recoméndase tamén o estudo de condicións institucionais que favorecen a investigación crítica e estudos que revelen como se orixina a disposición para pensar criticamente.

AGRADECEMENTOS

Queremos expresarlles o noso máis sincero agradecemento aos estudantes e profesionais participantes. Aos responsables, coordinadores e

docentes da Escola Universitaria de Traballo Social da Universidade de Santiago de Compostela polo compromiso que ofreceron durante o tempo que durou o estudo. Á doutora Teresa Facal Fondo, polo seu apoio incondicional durante a realización desta investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, P.E. (2014). «El desarrollo del pensamiento crítico: una necesidad en la formación de los estudiantes universitarios2. *DIDAC. Nueva Época*, 32(64),10-17.
- Bacelar, G. (1976). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Balcells, J. (1994). *La investigación social: Introducción a los métodos y a las técnicas*. Barcelona: PPU.
- Chan, E.A. (2009). «Reflecting on the essence of our problem-based learning discussions: the importance of faculty development and our continuous quest for applications of problem-based learning». *The Kaohsiung Journal of Medical Sciences*, 25(5), 276-281.
- Colby, I. (2014). «Challenging Social Work Education's Urban Legends». *Journal of Social Work Education*, 50(2), 206-218.
- Consejo General del Trabajo Social. (2014). Portal del Consejo General de Trabajo Social. Consultado el día 01 de abril de 2015. URL: <http://www.cgtrabajosocial.es/DefinicionTrabajoSocial>
- Cornbleth, C. (1985). «Critical thinking and cognitive process». En W.B. Stanley (Ed.), *Review of research in social studies education1976-1983* (pp. 17- 69). Boulder, CO and Washington, DC: Social Science Education Consortium and National Council for the Social Studies.
- Dewey, J. (2013). *How We Think*. Nueva York: Barnes Noble Inc.
- Distler, S. (1998). *Becoming a critical thinker: a user friendly manual*. Upper River, N J: Prentice Hall.
- Ennis, R.H. (1993). «Critical thinking assessment». *Theory into practice*, 32(3), 179-186.
- Ennis, R.H. (1996). «Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability». *Informal Logic*, 18(2),165-182.
- Escuela Universitaria de Traballo Social. (2014). Programa materias Grao Escola Universitaria de Traballo Social (Universidade Santiago de Compostela). URL: <http://www.usc.es/es/centros/tsocial/programas.html?plan=14096&ano=65>

- Farmer, E.M. (2009). «What's the Relationship Got to do with It? Understanding the Therapeutic Relationship in Therapeutic Foster Care». *Child and Adolescent Social Work Journal*, 26(1), 49-63.
- Gueldenzoph, L. e Snyder, M. (2008). «Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills». *The Delta Pi Epsilon Journal*, 50(2), 90-99.
- Halpern, D.F. (1998). «Teaching critical thinking for transfer across domains». *The American Psychologist*, 53(4), 449-455.
- Hernández, R.; Fernández, C. e Baptista, P. (2006). *Metodología investigación*. México: McGraw-Hill.
- Instrumento de ratificación do Convenio para a protección dos dereitos humanos e a dignidade do ser humano con respecto ás aplicacións da Bioloxía e la Medicina (Convenio relativo aos dereitos humanos e a biomedicina), feito en Oviedo o 4 de abril de 1997. *Boletín Oficial del Estado*, 251, do 20 outubro de 1999.
- International Federation of Social Workers. All rights reserved. (2012). International Federation of Social Workers Web. Consultado o día 01 de abril de 2015. URL: <http://ifsw.org/policies/global-standards/>
- Jani, J. e Sarmiento, M. (2015). «Beyond «Writing to Learn»: Factors Influencing Students Writing Outcomes». *Journal of Social Work Education*, 51(1), 136-152.
- Lei orgánica 15/1999, do 13 de decembro, de protección de datos de carácter persoal. *Boletín Oficial del Estado*, 298, do 14 decembro de 1999.
- Lei orgánica 41/2002, do 14 de novembro, básica reguladora da autonomía do paciente e de dereitos e obrigas en materia de información e documentación clínica. *Boletín Oficial del Estado*, 274, do 15 novembro de 2002.
- Lei 3/2001, do 28 de maio, reguladora do consentimento informado e da historia clínica dos pacientes. *Boletín oficial del Estado*, 158, de 03 xullo de 2001.
- Lei 3/2005, de 7 de marzo, de modificación da Lei 3/2001, do 28 de maio, reguladora do consentimento informado e da historia clínica dos pacientes. *Boletín Oficial del Estado*, 93, do 19 de abril de 2005.
- Liévano, A. (2013). «Escenarios y perspectivas de Trabajo Social en Ambiente». *Revista de Trabajo Social*, 15(15), 219-233.
- Alvarado, P.E. (2014). El desarrollo del pensamiento crítico: una necesidad en la formación de los estudiantes universitarios. *DIDAC. Nueva Época*, 32(64), 10-17.

- Bacelar, G. (1976). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Balcells, J. (1994). *La investigación social: Introducción a los métodos y a las técnicas*. Barcelona: PPU.
- Chan, E.A. (2009). «Reflecting on the essence of our problem-based learning discussions: the importance of faculty development and our continuous quest for applications of problem-based learning». *The Kaohsiung Journal of Medical Sciences*, 25(5), 276-281.
- Colby, I. (2014). «Challenging Social Work Education's Urban Legends». *Journal of Social Work Education*, 50(2), 206-218.
- Consejo General del Trabajo Social. (2014). Portal del Consejo General de Trabajo Social. Consultado o día 01 de abril de 2015. URL: <http://www.cgtrabajosocial.es/DefinicionTrabajoSocial>
- Cornbleth, C. (1985). «Critical thinking and cognitive process». En W. B. Stanley (Ed.), *Review of research in social studies education 1976-1983* (pp. 17- 69). Boulder, CO and Washington, DC: Social Science Education Consortium and National Council for the Social Studies.
- Dewey, J. (2013). *How We Think*. Nueva York: Barnes Noble Inc.
- Distler, S. (1998). *Becoming a critical thinker: a user friendly manual*. Upper River, N J: Prentice Hall.
- Ennis, R.H. (1993). «Critical thinking assessment». *Theory into practice*, 32(3), 179-186.
- Ennis, R.H. (1996). «Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability». *Informal Logic*, 18(2), 165-182.
- Escola Universitaria de Traballo Social. (2014). Programa materias Grao Escola Universitaria de Traballo Social (Universidade Santiago de Compostela). URL: <http://www.usc.es/es/centros/tsocial/programas.html?plan=14096&ano=65>
- Farmer, E.M. (2009). «What's the Relationship Got to do with It? Understanding the Therapeutic Relationship in Therapeutic Foster Care». *Child and Adolescent Social Work Journal*, 26(1), 49-63.
- Gueldenzoph, L. e Snyder, M. (2008). «Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills». *The Delta Pi Epsilon Journal*, 50(2), 90-99.
- Halpern, D.F. (1998). «Teaching critical thinking for transfer across domains». *The American Psychologist*, 53(4), 449-455.
- Hernández, R.; Fernández, C. e Baptista, P. (2006). *Metodología investigación*. México: McGraw-Hill.

- Instrumento de ratificación do Convenio para a protección dos dereitos humanos e a dignidade do ser humano con respecto ás aplicacións da Bioloxía e la Medicina (Convenio relativo aos dereitos humanos e a biomedicina), feito en Oviedo o 4 de abril de 1997. *Boletín Oficial del Estado*, 251, do 20 outubro de 1999.
- International Federation of Social Workers. All rights reserved. (2012). International Federation of Social Workers Web. Consultado o día 01 de abril de 2015. URL: <http://ifsw.org/policies/global-standards/>
- Jani, J. e Sarmiento, M. (2015). «Beyond «Writing to Learn»: Factors Influencing Students Writing Outcomes». *Journal of Social Work Education*, 51(1), 136-152.
- Lei orgánica 15/1999, do 13 de decembro, de protección de datos de carácter persoal. *Boletín Oficial del Estado*, 298, do 14 decembro de 1999.
- Lei orgánica 41/2002, do 14 de novembro, básica reguladora da autonomía do paciente e de dereitos e obrigas en materia de información e documentación clínica. *Boletín Oficial del Estado*, 274, do 15 novembro de 2002.
- Lei 3/2001, do 28 de maio, reguladora do consentimento informado e da historia clínica dos pacientes. *Boletín oficial del Estado*, 158, de 03 xullo de 2001.
- Lei 3/2005, de 7 de marzo, de modificación da Lei 3/2001, do 28 de maio, reguladora do consentimento informado e da historia clínica dos pacientes. *Boletín Oficial del Estado*, 93, do 19 de abril de 2005.
- Liévano, A. (2013). Escenarios y perspectivas de Trabajo Social en Ambiente. *Revista de Trabajo Social*, 15(15), 219-233.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Manzini, J. L. (2000). Declaración de Helsinki: principios éticos para a investigación médica sobre suxeitos humanos. Análise da 5.^a Reforma, aprobada pola Asemblea Xeral da Asociación Médica Mundial en outubro do ano 2000, en Edimburgo. *Acta Bioethica*, 6(2), 321-334.
- Mayan, M. (2001). *An Introduction to Qualitative Methods: A Training Module for Students and Professionals*. Alberta: Qual Institute Press International Institute for Qualitative Methodology.
- Mumm, A. e Kersting, R. C. (1997). «Teaching Critical Thinking in Social Work Practice Courses». *Journal of Social Work Education*, 33(1), 75-84.
- Paul, R. e Elder, L. (2008). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*. Tomales, Ca: Foundation for Critical Thinking Press.

- Ramírez, J. C. (2014). «Desarrollo del pensamiento crítico». *DIDAC. Nueva Época*, 32(64), 2.
- Rolón, N. I. (2014). «Pensamento crítico e docencia. Breves reflexións da súa achega e riqueza». *DIDAC. Nueva Época*, 32(64), 18-23.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
- Sáenz, L. e Martin-Aranaga, I. (2011). «Social work and risk society: The need for shared social responsibility». *European Journal of Social Work*, 14(4), 447-4.
- Saiz, C. (2002). Solución de problemas. En E. Díez, A. M. Nieto e C. Saiz (Coord.), *Pensamiento crítico: conceptos básicos y actividades prácticas* (pp. 183-211). Madrid: Pirámide.
- Santiuste, V. (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Madrid: Fugaz Ediciones.
- Schell, J. W. e Schell, B. A. (2008). *Clinical and Professional Reasoning in Occupational Therapy*. Philadelphia: Lippincott Raven.
- Selltiz, C., Wrightsman, L. S. e Cook, S. T. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp.
- Sheppard, M. e Charles, M. (2014). «Critical Thinking and Interpersonal Dispositions in Those Commencing Social Work Training». *British Journal of Social Work*, 44(7), 2057-66.
- Teijeira, J.R. (2011). «Deconstrucción en salud mental». *TOG A (Coruña)*, 9(15), 1-5.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Velásquez de Suárez, M. J. e Figueroa, H. (2012). «Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior en El Salvador». *Panorama*, 6(10), 7-20.
- Wilson, G. (2013). «Evidencing Reflective Practice in Social Work Education: Theoretical Uncertainties and Practical Challenges». *British Journal of Social Work*, 43(1), 154-172.