



Ehquidad: La Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social

ISSN: 2386-4915

director@ehquidad.org

Asociación Internacional de Ciencias Sociales y Trabajo Social

España

Andrade-Guzmán, Carlos; Sepúlveda-Navarrete, Paula
Educación en Trabajo Social y elementos explicativos de la formación disciplinar en campo en el contexto de COVID-19. Lecciones desde la Universidad de Cádiz
Ehquidad: La Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social, núm. 19, 2023, Enero-Junio, pp. 185-204
Asociación Internacional de Ciencias Sociales y Trabajo Social
España

DOI: <https://doi.org/10.15257/ehquidad.202>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=672174317008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

[redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Educación en Trabajo Social y elementos explicativos de la formación disciplinar en campo en el contexto de COVID-19. Lecciones desde la Universidad de Cádiz

Social Work Education and explanatory elements of disciplinary training in the field in the context of COVID-19. Lessons from the University of Cádiz

Carlos Andrade-Guzmán (1) y Paula Sepúlveda-Navarrete (2)

(1) Universidad de Chile

(2) Universidad de Cádiz

Resumen: La educación de campo es un componente del proceso formativo que permite aplicar los conocimientos aprendidos en el aula en los espacios territoriales, lo que ha sido particularmente difícil en el contexto de la pandemia por COVID-19. Esta requiere de acompañamiento y seguimiento para la adquisición de las competencias previstas. Por este motivo, el presente estudio busca observar la relación entre la valoración del alumnado respecto del acompañamiento entregado tanto por el centro de práctica en los territorios como por la universidad en el contexto de pandemia. Se utiliza un diseño cuantitativo con alcance explicativo usando datos secundarios para el análisis. Como resultado se destaca que la formación en trabajo social está correlacionada con el cómo el alumnado evalúa el acompañamiento que entregan los centros de inserción en los territorios y cómo evalúan el acompañamiento de la universidad en el proceso de educación de campo, lo que lleva a concluir la relevancia de fortalecer las condiciones para el acompañamiento en los territorios y la necesidad de que el acompañamiento dado por la universidad refuerce el vínculo con el alumnado en el proceso formativo.

Palabras clave: Formación, Trabajo Social, Acompañamiento, Universidad, Educación de campo.

Abstract: Field education is a component of the training process that allows the knowledge learned in the classroom to be applied in territorial spaces, which has been particularly difficult in the context of the COVID-19 pandemic. This requires accompaniment and monitoring for the acquisition of the expected skills. For this reason, the present study seeks to observe the relationship between the student's assessment of the support provided both by the practice center in the territories and by the university in the context of the pandemic. A quantitative design with an explanatory scope is used using secondary data for the analysis. As a result, it is highlighted that training in social work is correlated with how the students evaluate the accompaniment provided by the insertion centers in the territories and how they evaluate the accompaniment of the university in the field education process, which leads to the conclusion about the relevance of strengthening the conditions for accompaniment in the territories and the need for that the accompaniment given by the university to reinforce the link with the students in the training process.

Keywords: Training, Social Work, Education, Accompaniment, University, Field Education.

Recibido: 25/05/2022 Revisado: 25/08/2022 Aceptado: 25/08/2022 Publicado: 15/01/2023

Referencia normalizada: Andrade Guzmán, C. y Sepúlveda Navarrete, P. (2023). Educación en Trabajo Social y elementos explicativos de la formación disciplinar en campo en el contexto de COVID-19. Lecciones desde la Universidad de Cádiz. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 19, 185-204. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2023.0008>

Correspondencia: Carlos Andrade Guzmán. Universidad de Chile. Correo electrónico: carlos.andrade@uchile.cl

Agradecimientos: A la Dirección de Investigación de la PUCV, proyecto DI 039.404 "Nuevas territorialidades del quehacer profesional en tiempos de COVID-19: Un estudio internacional sobre subjetividades profesionales en intervención social", y a la ANID, proyecto FOVI210050 "Estudio internacional sobre la disposición subjetiva al quehacer laboral remoto post COVID-19: Relevando imaginarios profesionales." Investigaciones desarrolladas por el Núcleo de investigación sobre las profesiones en las sociedades contemporáneas, PUCV.

1. INTRODUCCIÓN

A poco más de dos años del inicio de la pandemia del denominado COVID-19 es posible observar con algo más de distancia el impacto que ha tenido en los diversos ámbitos de la vida. Cada país tomó medidas que consideraba apropiadas para la contención de la enfermedad y entre ellas existieron algunas que afectaron directamente la educación en todos sus niveles, incluyendo la universitaria. Específicamente, en España, el *Real Decreto 463/2020 (Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, 2020), de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19*, en su artículo 9, Medidas de contención en el ámbito educativo y de la formación, estableció la suspensión de la actividad educativa presencial en todos los centros y etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza, incluida la universitaria. Según que avanzó la pandemia, nuevas medidas fueron surgiendo, adaptándose a los nuevos escenarios, especialmente tras el inicio de las vacunaciones.

Desde un comienzo esta situación causó preocupación e interés en la comunidad académica, generándose numerosas publicaciones que han abarcado diversos ámbitos de la vida universitaria, tales como los relacionados con la educación en línea o educación virtual como respuesta ante la pandemia y su impacto en la educación (véanse, por ejemplo, las contribuciones de López-Jara et al., 2021; Chanto & Mora, 2021 o Abreu, 2020) o las consecuencias de la pandemia en la salud física y mental de estudiantes, profesorado y personal administrativo (Marco-Ahulló et al., 2022; Talavera-Salas et al., 2021; Jorquera & Herrera, 2020; Ozamiz-Etxebarria et al., 2021), entre otros.

En nuestro caso, la preocupación se ha dirigido hacia un aspecto de la formación en trabajo social que es central: la educación de campo a través de las prácticas preprofesionales. En España, según el *Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social* (Vázquez, 2005), estas son denominadas prácticas profesionales de Trabajo Social. En la Universidad de Cádiz, estas pueden ser realizadas tanto por prácticas curriculares como

extracurriculares, debiendo estas últimas ser convalidadas por organismos competentes de la universidad. Según el ya mencionado *Libro Blanco del Título Grado en Trabajo Social* (Vázquez, 2005, p. 294) estas “tendrán la consideración de prácticas clínicas, con el máximo grado de experimentalidad posible” y se reconoce la relevancia de los/as supervisoras/es de los centros de inserción institucional en los territorios, así como el acompañamiento del profesorado de la materia de Trabajo Social.

En la Universidad de Cádiz, esto se ha concretado en la asignatura Prácticas II del Grado en Trabajo Social, que se encuentra en el octavo semestre (último), aunque existe la posibilidad de realizarlas en el séptimo semestre si el alumnado cumple con los requisitos previos (haber superado o convalidado 162 créditos, independientemente de ser asignaturas básicas, obligatorias u optativas).

En este contexto, la educación de campo, en la figura de prácticas, es concebida como un conjunto de actividades orientadas a un aprendizaje basado en la acción y la experiencia para permitir la adquisición e integración de destrezas y conocimientos. Esto debería permitir el desarrollo de una serie de competencias generales y específicas. A saber, según consta en la Memoria verificada del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Cádiz (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2019):

- Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención.
- Analizar y sistematizar la información que proporciona el trabajo cotidiano como soporte para revisar y mejorar las estrategias profesionales que deben dar respuesta a las situaciones sociales emergentes.
- Diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención social.
- Administrar y ser responsable de su propio trabajo, asignando prioridades, cumpliendo con las obligaciones profesionales y evaluando la eficacia del propio programa de trabajo.

- Gestionar conflictos, dilemas y problemas éticos complejos, identificando los mismos, diseñando estrategias de superación y reflexionando sobre sus resultados.
- Valorar las necesidades y opciones posibles para orientar una estrategia de intervención.

Para esto, el alumnado cumple un total de 300 horas (aproximadamente 12 semanas a razón de 5 horas diarias) en centros de inserción institucional que pueden ser entidades públicas y privadas, bajo la tutorización directa de un/a trabajador/a social de la entidad (tutor/a profesional) y el acompañamiento de un/a tutor/a académico/a perteneciente al Área de Trabajo Social y Servicios Sociales (a saber, personal docente o docente/investigador perteneciente a las ramas de conocimiento de trabajo social, sociología o antropología, entre otras).

Las prácticas se rigen por el Reglamento UCA/CG08/2012, de prácticas académicas externas de las/los alumnas/os de la Universidad de Cádiz y por el Reglamento interno por el que se regulan las prácticas curriculares en la Facultad de Ciencias del Trabajo, los cuales señalan que el/la tutor/a profesional supervisará el desarrollo de la práctica del/la alumno/a en la entidad en los territorios, acordando con el/la tutor/a académico/a el proyecto formativo que deberá desarrollar. Este deberá fijar los objetivos educativos y las actividades que se llevarán a cabo en el centro de inserción, y estos objetivos se establecerán considerando las competencias antes mencionadas. El/la tutor/a académico/a, por su parte, será responsable de la evaluación de la formación adquirida por el/la alumno/a en la educación de campo, debiendo realizar, por lo menos, tres sesiones de tutoría (una al comienzo, otra a la mitad del período y otra al finalizar). Para dicha evaluación se tendrá en cuenta el aprovechamiento de las tutorías (30% de la nota), la calificación que establezca el/la tutor/a profesional (30% de la nota) y la memoria final de prácticas –un informe descriptivo de las funciones desarrolladas, su aprovechamiento y su correspondencia con el proyecto formativo, la cual tiene un formato estandarizado para todos los grados de la Universidad de Cádiz– (40% de la nota).

Cabe relevar que, en el marco de la crisis sociosanitaria, la organización de las prácticas curriculares se vio trastocada por la situación generada por la pandemia del COVID-19. Tanto el curso 2019-2020 como el curso que analizamos en este estudio (2020-2021) vieron una modificación importante en la realización de las prácticas, debiendo agregarse adendas a los programas de la asignatura para establecer alternativas que permitieran el logro de los resultados y el desarrollo de las competencias de la mejor forma posible.

En este contexto, en el curso académico que analizamos (2020-2021), se establecieron tres modalidades de prácticas curriculares en los centros de inserción: completamente online (especialmente en entidades que trabajan con población altamente vulnerable a la enfermedad), híbridas (algunos días se asistía físicamente a la entidad y otros se realizaban de forma remota) y completamente presenciales. En la primera y segunda modalidad estuvieron muy pocos/as alumnos/as (3 y 4, respectivamente), por lo que la presencialidad fue la modalidad que la mayor parte realizó. Además de estas modalidades, dada la falta de oferta de plazas de prácticas, se ofreció a una parte del alumnado la realización de trabajos en campo supervisados cercanamente por sus tutores/as académicos/as, sumado a la participación en diferentes actividades formativas sobre práctica profesional en el período. Estos casos no fueron considerados en el estudio dado que nos se vincularon con centros de inserción en los territorios. Teniendo en cuenta estos antecedentes, y reconociendo que, en el contexto de la crisis sociosanitaria, las/los estudiantes han desarrollado su educación de campo principalmente de forma presencial con las complejidades propias que la pandemia ha impuesto, nos hemos planteado algunas preguntas que buscamos responder en el presente estudio:

- En el marco de la educación de campo realizada en el contexto de pandemia por COVID-19, ¿existe algún tipo de relación entre la formación en trabajo social con la valoración que las/los estudiantes hacen del acompañamiento entregado por el centro de inserción de práctica en los territorios y con la valoración del acompañamiento brindado por la universidad?

- De haber relación entre ellas, ¿en qué medida estas explican la formación en trabajo social en los territorios?
- ¿Qué elemento tiene mayor peso explicativo en la formación en trabajo social en los territorios?

Dentro de este marco, este artículo lo hemos estructurado en las siguientes secciones: la primera, constituida por esta introducción; una segunda en la que exponemos las premisas conceptuales que han orientado este estudio, así como también el posicionamiento paradigmático desde el cual lo hemos llevado adelante; en la tercera exponemos la metodología del trabajo; en la cuarta presentamos sus resultados y, finalmente, en la quinta sección presentamos las conclusiones del estudio, relevando algunos desafíos para la educación de campo en trabajo social.

2. PREMISAS CONCEPTUALES Y POSICIÓN PARADIGMÁTICA EN ESTA INVESTIGACIÓN

La posición paradigmática desde la cual nos situamos para comprender la educación en trabajo social es crítica (Healy, 2001). Adherimos a la convicción de que existe un vínculo entre el trabajo social y los derechos humanos (Al-Nashif, 2018; De Robertis, 2018; Rubilar, 2018; Staub-Bernasconi, 2016) que es indivisible. Por tanto, todo proceso formativo en trabajo social debe encontrarse al servicio de la realización de los derechos humanos (Naciones Unidas, 1995), los que, de manera importante, son ejercidos en los territorios. En este contexto, entendemos que la formación disciplinar debe fortalecer la preparación para que futuras/futuros trabajadoras/trabajadores sociales, por un lado, comprendan los territorios y, por otro, puedan reconocer el rol de la disciplina en la generación de condiciones para el ejercicio de los derechos en ellos. En esta línea, la experiencia formativa que tengan las/los estudiantes, se encontrará, al menos en parte, vinculada con el tipo de acompañamiento o vínculo que se establezca con el territorio y, para efectos de este estudio, con quienes acompañan su proceso de educación de campo desde los centros de inserción institucional.

Dentro de este marco, en los territorios, particularmente en la educación en trabajo social, se juega una parte importante del proceso formativo, en tanto, el componente de educación de campo, tradicionalmente (pero no de forma exclusiva), en la modalidad de prácticas, provee de una oportunidad crucial de aplicación de los conocimientos incorporados en el aula en los propios espacios territoriales. Así, la educación de campo se ha comprendido como “el “corazón” de la educación en Trabajo Social” (Robertson, 2013, p. 99), lo que la hace crucial en la formación disciplinar (Andrade-Guzmán and Eissmann-Araya, 2020; Parola, 2020; Wayne, Raskin, and Bogo, 2010).

En este contexto, para efectos de este trabajo entenderemos por territorio a algo que va más allá del espacio en tanto lugar físico con fronteras; más allá de áreas geográficas en las cuales diversos campos de la política y la intervención social tienen responsabilidades y ámbitos de actuación - educación, salud, seguridad, etc. – (Diloretto and Larocca, 2013; Giraldez, 2013; Rojas and Rodríguez, 2013). Así, desde cómo lo comprendemos, corresponde a una construcción compleja permeada de una multiplicidad de determinaciones - socioculturales, económicas, políticas, legales, ambientales, individuales, comunitarias, etc. –(Diloretto and Larocca, 2013; Rojas and Rodríguez, 2013). Es también “un medio fundamental en el proceso de producción de la vida” (Testa, 2015, p. 79), el cual “incluye lo simbólico, lo identitario, y que contiene en su interior tensiones por la representación, interjuegos de poder e imaginarios en cuanto a su desarrollo” (Giraldez, 2013, p. 23), siendo, por tanto, dinámico y no adscrito únicamente a límites físico-geográficos que lo circunscriben.

Para efectos de este trabajo, esta comprensión dinámica del territorio es central, en tanto en el contexto de COVID-19, la educación de campo debió tensionar y flexibilizar las formas de actuación para dinamizar los aprendizajes esperados en trabajo social. En este sentido, el acompañamiento en los territorios se ha vuelto doblemente crucial, en tanto ha debido adaptarse a las tensiones propias que ha impuesto el contexto sociosanitario. Ello, no obstante, sin perder la posibilidad de acompañar los espacios formativos desde una reflexión crítica que reconozca y

problematicase las estructuras de desigualdad que ha, en muchos casos, visibilizado la crisis sociosanitaria. Al respecto, el acompañamiento entregado a las/los estudiantes ha supuesto (y sigue haciéndolo) una oportunidad para revisar las propias concepciones paradigmáticas que se tienen respecto al poder, la desigualdad y el privilegio desde un marco de justicia social y una perspectiva anti opresiva (Das and Carter, 2014; Parola, 2020), lo cual es fundamental para la formación de futuros/futuras trabajadores/as sociales críticos/as, en general, y en el marco de las desigualdades develadas por el contexto de COVID-19, en particular.

En este contexto, la función de la supervisión, por un lado, del personal docente universitario y, por otro, de tutores/as de los centros de inserción es crucial, entre otras razones, debido a la retroalimentación que pueden proporcionar como un mecanismo de mejora al aprendizaje de las/los estudiantes (Andrews and Harris, 2017; Beddoe et al., 2011; Kourgiantakis, Sewell, and Bogo, 2018; Puig-Cruells, 2020). Siguiendo a Ghiraldelli (2020, p.46), “la supervisión permite potenciar el pensamiento, las capacidades y competencias profesionales. También favorece el aprendizaje, impide el acomodo acrítico a las situaciones, o sea, persigue interrogarse, actuar de forma reflexiva y contribuye a la generación de conocimiento”. Así, en este trabajo reconocemos la oportunidad que brinda la supervisión en la educación de campo en tanto generadora de espacios para la reflexión crítica (Beddoe et al., 2011) y en pos de apuntar a una formación de futuras/os trabajadoras/es sociales con la habilidad de cuestionar, entre otras, las propias posiciones paradigmáticas, teóricas y metodológicas para llevar adelante procesos de intervención en los territorios, en general, y desde la perspectiva de territorios afectados por el COVID-19, en particular.

3. METODOLOGÍA

Diseño y alcance

El estudio lo hemos llevado adelante a través de un diseño cuantitativo con alcance explicativo. Nos basamos en un análisis de datos secundarios. Para ello, utilizamos la base de datos correspondiente a la evaluación de los procesos de práctica correspondiente al curso 2020-2021. La base contiene al total de la población de estudiantes que tuvieron su educación de campo en el período comprendido entre octubre de 2020 y septiembre de 2021. Dentro de este período se realizaron tres turnos, dado que las condiciones de la pandemia obligaron a adelantar o postergar el inicio de las prácticas de algunos grupos de alumnado, las que tradicionalmente se llevan a cabo entre febrero y mayo de cada curso académico. La cantidad total de estudiantes correspondió a 94 personas, las que, en su totalidad, han sido tomadas como referencia para el análisis.

La evaluación de los procesos de práctica consulta por, entre otros, distintos elementos vinculados al proceso de inserción en los territorios, así como también, en relación al acompañamiento entregado por la Universidad, los que las/los estudiantes deben evaluar.

Técnica de análisis y variables

En términos de técnica de análisis, dadas las preguntas de investigación abordadas en nuestro estudio, optamos por la correlación de Pearson para abordar la pregunta uno, y por el análisis multivariable en base a regresión lineal múltiple para las preguntas dos y tres. Considerando que las variables en la evaluación del alumnado estaban medidas en escalas de intervalo de 1 a 5, en donde 1 correspondía a la peor evaluación y 5 a la máxima dada por las/los estudiantes en torno a un conjunto de ítems, optamos por construir escalas de orden continuo. De este modo nos ajustamos a los requisitos metodológicos para un modelo de regresión lineal, el que requiere que la variable dependiente sea de este tipo de manera de respetar el supuesto de distribución normal de los residuos y de varianza constante (Cea, 2004). En este contexto, construimos las escalas sobre la base de valores medios. Ello permitió mantener el rango y sentido interpretativo, indicando que, mientras

más cerca estuviese el/la estudiante del valor 5 en las respectivas escalas, su evaluación sería más positiva en torno a diferentes aspectos de su proceso de educación de campo. En este marco, con miras a construir escalas metodológicamente plausibles, analizamos la fiabilidad de cada una con base al análisis de alfa de Cronbach. En todos los casos, las escalas elaboradas superaron umbrales de 0,750, lo cual consideramos adecuado, dado que se sobrepasaba el umbral teóricamente aceptado de 0,700. Los resultados del análisis de fiabilidad de las escalas se presentan a continuación en base a los ítems del instrumento de evaluación.

Tabla 1. Análisis de fiabilidad de las escalas

Escala: Formación en trabajo social
Ítems:
• Contribución de la formación recibida en la titulación para el desarrollo de la práctica • La práctica ha servido para afianzar los conocimientos y habilidades adquiridos en la titulación • Grado de adecuación entre los conocimientos y habilidades adquiridas en el título a futuras demandas profesionales del centro de inserción en el que he realizado las prácticas
Alfa de Cronbach: 0,896
Escala: Acompañamiento del centro de inserción en los territorios
Ítems:
• Valoración de las relaciones con la empresa en el ámbito personal • Valoración de los servicios de tutela recibidos en el centro de inserción durante el periodo de práctica • Valoración de la labor del/la tutor/a • Valoración de las actividades realizadas en relación con los estudios cursados • Valoración del cumplimiento de las líneas de trabajo previstas • Valoración de la adecuación de las instalaciones del centro de inserción • Valoración de la suficiencia de materiales para realizar actividades • Valoración sobre la posibilidad de conocer con detalle el funcionamiento del centro de inserción
Alfa de Cronbach: 0,774
Escala: Acompañamiento de la universidad
Ítems:
• Valoración de la información entregada por la Universidad • Valoración de la facilidad de uso y funcionamiento de la plataforma informática • Evaluación del seguimiento y control realizado por la Universidad • Valoración de la evaluación realizada durante la educación de campo • Valoración sobre la atención de dudas y resolución de incidencias presentadas durante la formación de Campo
Alfa de Cronbach: 0,856

Fuente: Elaboración propia.

En base a la creación de escalas, y en diálogo con nuestras preguntas de investigación, tomamos como variable dependiente la “Formación en trabajo social”, mientras que las otras como independientes. En una primera prueba del modelo de regresión lineal se advirtió que el coeficiente asociado al intercepto (beta cero) y a la variable acompañamiento de la universidad no dieron significativos en términos estadísticos. Ello, una vez estudiada la

correlación entre las variables y la relación lineal entre ellas en torno a gráficos de dispersión. Asimismo, los residuos no distribuyeron de manera normal. En este marco, se identificaron algunos valores atípicos estadísticamente en el conjunto de datos. Se hicieron nuevas pruebas al filtrar un solo caso de los atípicos, lo que permitió arribar a un modelo en que los valores residuales, si bien, no distribuyeron de forma normal, sí permitió que la variable asociada al acompañamiento de la universidad durante la educación de campo se volviera significativa. Con ello, a su vez, se logró cumplir con algunos de los supuestos primordiales para elaborar metodológicamente un modelamiento con regresiones de orden lineal (linealidad entre las variables y baja multicolinealidad). El beta asociado al intercepto siguió siendo no significativo. Sin embargo, considerando que en términos metodológicos e interpretativos, este no es el de mayor relevancia (Gujarati and Porter, 2010), consideramos el modelo como adecuado. Finalmente, debemos señalar que todos los análisis fueron realizados utilizando SPSS 19. Teniendo esto en cuenta, presentamos a continuación los resultados de nuestro estudio.

4. RESULTADOS

En relación con nuestra primera pregunta de investigación, observamos en base al análisis de correlación de Pearson que la formación en trabajo social se encuentra correlacionada en términos estadísticos con el cómo las/los estudiantes evalúan el acompañamiento que les entregan los centros de inserción en los territorios y con cómo evalúan el acompañamiento de la universidad en el proceso de educación de campo. En ambos casos, las correlaciones son positivas, indicando que, a medida que aumenta la evaluación del acompañamiento, también aumentaría el cómo evalúan la vivencia de formación disciplinar en campo. Se presentan los resultados del análisis de correlación a continuación:

Tabla 2. Correlación de Pearson entre “Formación en trabajo social”, “Acompañamiento del centro de inserción en los territorios”, “Acompañamiento de la universidad” (1)

Correlación de Pearson	de	Acompañamiento del centro de inserción en los territorios	Acompañamiento de la universidad
Formación en trabajo social	en	0.706* *	0.470**

**p<.01

Fuente: Elaboración propia.

(1) El análisis no considera el caso considerado como atípico.

En términos de responder a las preguntas de investigación dos y tres, se tiene que en relación a la interrogante sobre en qué medida el acompañamiento brindado por el centro de inserción en los territorios y el acompañamiento dado por la universidad explicarían la formación en trabajo social, tomando en consideración el coeficiente de determinación (o valor R²) entregado por el modelo de regresión, el que explica el monto de varianza de la variable dependiente explicado por el conjunto de variables independientes, se tiene que este alcanza un valor de 0,539. Ello, indicaría que el 53.9% de la variabilidad en la formación en trabajo social estaría siendo explicada por la evaluación que se realiza del acompañamiento del centro de inserción y el acompañamiento de la universidad en la educación de campo en el contexto de pandemia.

Por su parte, en relación con la pregunta sobre cuál de los elementos - acompañamiento del centro de inserción y acompañamiento de la universidad - tendría mayor peso explicativo en la formación disciplinar, los coeficientes estandarizados del modelo indican que el mayor peso lo tendría el acompañamiento brindado por el centro de inserción (0,617), seguido por el acompañamiento de la universidad (0,219). Estos valores se aprecian en la tabla siguiente:

Tabla 3. Resultados de la regresión múltiple para explicar cambios en la Formación en trabajo social (Y) basado en la evaluación del Acompañamiento del centro de inserción en los territorios (X1) y la evaluación del Acompañamiento brindado por la universidad (X2)

Variable dependiente: Formación en trabajo social	Coeficientes beta	B (coeficiente estandarizado)
Acompañamiento del centro de inserción en los territorios	0,948*	0,617
Acompañamiento de la universidad	0,217*	0,219
N		93
Intercepto		-0,805
R2		0,539
R2 ajustado		0,529

*p<.05

Fuente: Elaboración propia.

Con los elementos del modelo hemos podido construir una ecuación de regresión para analizar cambios en la formación disciplinar en el contexto de COVID-19. A saber:

$$\text{Formación en trabajo social} = -0,805 + 0,948* \text{acompañamiento del centro de inserción en los territorios} + 0,217* \text{acompañamiento brindado por la universidad}$$

Dado que, sin considerar el beta asociado al intercepto, en todos los casos estos son significativos, se aprecian relaciones entre las variables comprendidas como con “pendiente positiva”. Así, la pendiente positiva asociada al acompañamiento del centro de inserción (0,948) indicaría que, manteniendo constante el acompañamiento de la universidad, un aumento de un punto en la evaluación que hagan las/los estudiantes en relación al acompañamiento que les entrega el centro en los territorios en el contexto de educación de campo bajo un marco de COVID-19, aumentaría, en promedio, en 0,948 puntos la evaluación positiva de la vivencia de la formación en Trabajo Social.

Por su parte, manteniendo constante el acompañamiento brindado por el centro de inserción, un aumento en un punto en la evaluación dada al acompañamiento entregado por la universidad, aumentaría, en promedio, en 0,217 puntos la evaluación positiva de la vivencia de la formación disciplinar.

5. CONCLUSIONES

En este estudio, desde un reconocimiento de las complejidades que ha implicado llevar adelante educación de campo en los territorios en el marco de la pandemia por COVID-19, nos hemos orientado a responder, en primer lugar, si es que existe algún tipo de relación entre la formación disciplinar en trabajo social y la valoración que las/los estudiantes hacen del acompañamiento entregado por el centro de inserción de práctica en los territorios y la valoración del acompañamiento brindado por la universidad. En segundo lugar, en el caso de haber algún tipo de relación, en qué magnitud se explica la formación. Finalmente, hemos buscado responder qué tipo de acompañamiento tiene mayor peso explicativo en la formación en trabajo social que se ha llevado adelante en el marco de la crisis sociosanitaria.

Considerando lo anterior, en base a un análisis estadístico de correlación y de regresión múltiple, hemos podido determinar que la formación se encuentra correlacionada estadísticamente con el acompañamiento que entregan los centros de inserción, así como también con el brindado por la casa de estudios. En este marco, el acompañamiento del centro en los territorios es el que presenta una correlación mayor con la formación en el contexto de la educación de campo en pandemia.

Por su parte, ambos acompañamientos explican más de la mitad de la experiencia formativa (casi un 54%), lo que daría cuenta de que la formación, particularmente en pandemia, requiere de manera importante ser acompañada por los/las actores/as que tienen un rol formativo en la educación de campo. En este marco, en relación con nuestra tercera pregunta, hemos podido identificar que el mayor peso explicativo en la

formación lo tiene el acompañamiento que entrega el centro de inserción de práctica en los territorios.

Considerando lo anterior, se reconocen desafíos para la formación disciplinar en trabajo social, particularmente, en términos de educación de campo. A saber, en primer lugar, reconociendo la relación que existe entre los tipos de acompañamiento y la experiencia formativa, y el mayor peso explicativo que tiene el otorgado por el centro de inserción en los territorios, es importante relevar la necesidad de que las personas que realizan esta tarea cuenten con competencias y habilidades para acompañar la formación en trabajo social. Tal y como se concibe el proceso, el alumnado está en constante cercanía con esta figura profesional, quien es la que propone el proyecto formativo y su concreción en las actividades tanto puntuales como permanentes, siendo, además, un modelo respecto de cómo se lleva a cabo la labor profesional. Esto es particularmente importante en el desarrollo formativo en la universidad de Cádiz, donde no existen procesos intermedios de educación de campo en las cuales el alumnado pueda tener un acercamiento directo a la intervención profesional del trabajo social.

Por otra parte, pese a este mayor peso explicativo mencionado anteriormente, es necesario que el acompañamiento de la universidad sea muy presente en los procesos vividos por las/los estudiantes. Como expusimos, el acompañamiento de la casa de estudios se materializa, entre otros, en tres tutorías a lo largo de la formación de campo. En este sentido, reconociendo la importancia del vínculo en los procesos formativos, se debiesen implementar medidas para que el acompañamiento brindado por la universidad refuerce el vínculo con las/los estudiantes en el proceso formativo. No obstante, y desde la posición crítica que hemos tomado en nuestro estudio, ello en ningún caso debe llevarse a cabo sumando mayor cantidad de actividades a las horas de trabajo con las que cuentan las/los académicos/académicos. En esta línea, explorar medidas como una mayor descarga horaria de cátedras (para el curso en cuestión, la descarga fue de 0,4 horas por alumno/a) o disminución de labores administrativas simplificando procesos burocráticos asociados a la tutorización, entre otras,

podría redundar en la posibilidad de brindar un mayor acompañamiento para resolver de forma constante, dudas e inquietudes que surjan de los procesos de educación de campo, sin sobrepasar la carga docente de las/los académicas/os.

En una línea similar, reconociendo la importancia del acompañamiento del centro de inserción en la formación, se vuelve un imperativo ético asegurar que este acompañamiento no sea vivenciado como una carga adicional a la que tienen las/los profesionales de la intervención que se involucran en el proceso formativo de los/las futuros/as trabajadores/as sociales.

Al respecto, que tanto las/los actoras/es del centro de inserción, como quienes conforman la planta académica de la universidad puedan contar con condiciones resguardadas para el acompañamiento de estudiantes, se considera prioritario en pos de asegurar procesos formativos en campo que, siendo por definición complejos, en el marco de la pandemia por COVID-19 han visto incrementados los desafíos que se deben enfrentar en la educación en trabajo social.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, J. (2020). Tiempos de Coronavirus: La Educación En Línea Como Respuesta a La Crisis. *Daena: International Journal of Good Conscience* 15(1):1–15.
- Al-Nashif, N. (2018). Human Rights and Social Work. *Global Social Work*, 8(1), 9–18. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.28040-9>.
- Andrade-Guzmán, C., and Eissmann-Araya, I. (2020). Educación Superior En Trabajo Social En Chile y Formación Para La Intervención En Situación de Calle. Desafíos Desde La Evaluación Que Interventores Hacen de Sus Procesos de Práctica Pre-Profesional. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 30, 239–58. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i30.8931.e-ISSN>.
- Andrews, P., and Harris, S. (2017). Using Live Supervision to Teach Counselling Skills to Social Work Students. *Social Work Education* 5479:1–13. <https://doi.org/10.1080/02615479.2016.1270929>.

- Beddoe, L., Ackroyd, J., Shirley-ann, C., and Appleton, C. (2011). Live Supervision of Students in Field Placement: More than Just Watching Live Supervision of Students in Field Placement: More than Just Watching. *Social Work Education*, 30(5), 512–28. <https://doi.org/10.1080/02615479.2010.516358>.
- Cea, M. (2004). *Análisis Multivariable. Teoría y Práctica En La Investigación Social*.
- Chanto, C., and Mora, M. (2021). De La Presencialidad a La Virtualidad: Implicaciones Para La Población Estudiantil de La Universidad Nacional de Costa Rica, Ante La Pandemia Del COVID 19. *Revista Nuevo Humanismo*, 9(2), 19–38. <https://doi.org/10.15359/rnh.9-2.1>.
- Das, C., and Carter, J. (2014). Strategies for Critical Reflection in International Contexts for Social Work Students. *International Social Work*, 57(2), 109–20. <https://doi.org/10.1177/0020872812443693>.
- Diloretto, M., and Larocca, D. (2013). Desigualdad Educativa y Territorios. En *Trabajo social y territorio: reflexiones sobre lo público y las instituciones*, Testa, C. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Ghiraldelli, R. (2020). Formación Profesional y La Práctica Supervisada En El Servicio Social Brasileño. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 29, 39–56. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i29.7554>.
- Giraldez, S. (2013). Diálogos En El Territorio. Organizaciones y Políticas Sociales, Sus Mutuas Implicancias. En *Trabajo Social y territorio: reflexiones sobre lo público y las instituciones* (pp. 21-31), Testa, C. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Gujarati, D., and Porter, D. (2010). *Econometría*. México, México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. De C.V.
- Healy, K. (2001). *Trabajo Social: Perspectivas Contemporáneas*. Vol. O. Ediciones Morata.
- Jorquera, R., and Herrera, F. (2020). Salud Mental En Funcionarios de Una Universidad Chilena: Desafíos En El Contexto de La COVID-19. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 14(2), e1310. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1310>.

- Kourgiantakis, T., Sewell, K. and Bogo, M. (2018). The Importance of Feedback in Preparing Social Work Students for Field Education. *Clinical Social Work Journal*, 0(0), 0. <https://doi.org/10.1007/s10615-018-0671-8>.
- López-Jara, A., Ruiz-Ruiz, M. and Gordillo-Mera, S. (2021). La Educación Virtual En Tiempo de COVID En La Universidad Católica de Cuenca Sede Macas. *Dominio de Las Ciencias* 7(5):561–80.
- Marco-Ahulló, A, Villarrasa-Sapiña, I. and Monfort-Torres, G. (2022). Estudio Descriptivo Sobre Las Diferencias de Género En El Estrés Académico Derivado Del Contexto COVID-19 En Población Universitaria Española. *Retos*, 43, 845–51.
- Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, 2020. Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2019). *Graduado o Graduada En Trabajo Social Por La Universidad de Cádiz*. Retrieved (<https://sede.educacion.gob.es/cid>).
- Naciones Unidas. (1995). *Derechos Humanos y Trabajo Social. Manual Para Escuelas de Servicio Social y Trabajadores Sociales Profesionales*. 1–99.
- Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil, M., Idoaga, N., and Berasategi, N. (2021). *Estado Emocional Del Profesorado de Colegios y Universidades En El Norte de España Ante La COVID-19*. *Rev Esp Salud Pública*, 95.
- Parola, R. (2020). Problematicando Las Prácticas Preprofesionales En Trabajo Social. Desafíos y Perspectivas. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 29(2020), 73–92. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i29.8714>.
- Puig-Cruells, C. (2020). El Rol Docente Del Tutor y Supervisor de Prácticas En Trabajo Social: Construcción de La Reflexividad y El Compromiso Durante La Formación a Través de La Supervisión. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 29, 57–72. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i29.8084>.
- De Robertis, C. (2018). Los Derechos Humanos, Principios Orientadores de La Práctica Del Trabajo Social. *Global Social Work*, 8(0), 19–34. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v8i0.7258>.

- Robertson, J. (2013). Addressing Professional Suitability in Social Work Education: Results of a Study of Field Education Coordinators' Experience. *Journal of Practice Teaching & Learning*, 11, 98–117. <https://doi.org/10.1921/2402110307>.
- Rojas, D., and Rodríguez, M. (2013). Conceptualización de Territorio En Trabajo Social: Aportes y Reflexiones. *Tendencias y Retos*, 18(2), 61–78.
- Rubilar, G. (2018). Trabajo Social y Derechos Humanos: Perspectivas, Posibilidades y Desafíos a Partir de La Experiencia Chilena. *Global Social Work* 8(0), 120–44. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v8i0.6494>.
- Staub-Bernasconi, S. (2016). Social Work and Human Rights—Linking Two Traditions of Human Rights in Social Work. *Journal of Human Rights and Social Work*, 1(1), 40–49. <https://doi.org/10.1007/s41134-016-0005-0>.
- Talavera-Salas, I., Zela-Pacori, C., Calcina-Cuevas, S. and Castillo-Machaca, J. (2021). Impacto de La Covid-19 En El Estrés Académico En Estudiantes Universitarios. *Dominio de Las Ciencias*, 7(4), 1673–88.
- Testa, C. (2015). Espejos Cruzados. Relaciones Entre Pobreza Persistente y Déficit de Infraestructura. En *Instituciones y territorio: reflexiones de la última década* (pp. 77-90). Testa, C. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Vázquez, O. (2005). *Libro Blanco Título de Grado En Trabajo Social*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Wayne, J., Raskin, M., and Bogo, M. (2010). Field Education as the Signature Pedagogy of Social Work Education. *Journal of Social Work Education* 46(3), 327–39. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2010.200900043>.