

Antonio
Muñoz-García
Ángel María
Ojeda

¿Están los estudiantes españoles de trabajo social interesados en recibir formación en competencias espirituales?

Recepción: 24-03-2017 / Aceptación: 26-04-2018

Resumen

Este estudio explora el interés de un grupo de estudiantes en la formación en competencias espirituales y fortalezas personales, así como su nivel de competencia autopercebida. Estudiantes del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Granada (N = 208, 88.9% mujeres, 11,1% hombres, edad media = 21) respondieron a un cuestionario compuesto por 18 competencias seleccionadas del cuestionario de Young, Cashwell, Wiggins-Frame y Belaire (2002), valorando (1) la importancia de dichas competencias para su formación, y (2) el grado de formación autopercebida. Éstas se contrastaron con (3) el deseo de recibir formación en competencias de su plan de estudios, así como (4) en conocer aspectos teóricos, técnicas y procedimientos dirigidos a mejorar fortalezas personales. Los resultados mostraron un interés moderado de los estudiantes por la formación en competencias espirituales y fortalezas personales, particularmente en aspectos prácticos y de intervención y en menor medida en aspectos teóricos/reflexivos.

Palabras clave

Espiritualidad, Competencias espirituales, Trabajo social

Estan els estudiants espanyols de treball social interessats a rebre formació en competències espirituals?

Aquest estudi explora l'interès d'un grup d'estudiants en la formació en competències espirituals i fortaleses personals, així com el seu nivell de competència autopercebuda. Estudiants del Grau en Treball Social de la Universitat de Granada (N = 208, 88.9% dones, 11,1% homes, edat mitjana = 21) van respondre a un qüestionari compost per 18 competències seleccionades del qüestionari de Young, Cashwell, Wiggins-Frame i Belaire (2002), valorant (1) la importància d'aquestes competències per a la seva formació, i (2) el grau de formació autopercebuda. Aquestes es van contrastar amb (3) el desig de rebre formació en competències del seu pla d'estudis, així com (4) a conèixer aspectes teòrics, tècniques i procediments adreçats a millorar fortaleses personals. Els resultats van mostrar un interès moderat dels estudiants per la formació en competències espirituals i fortaleses personals, particularment en aspectes pràctics i d'intervenció i en menor mesura en aspectes teòrics/reflexius.

Paraules clau

Espiritualitat, Competències espirituals, Treball social

Are Spanish Social Work Students Interested in Receiving Training in Spiritual Skills?

This study examines the interest of a group of students in training in spiritual skills and personal strengths, and also their self-perception of their level of competence. Students of the Degree in Social Work course at the University of Granada (N = 208; 88.9% women, 11.1% men; average age = 21) answered questions on 18 selected competencies, adopted from the questionnaire devised by Young, Cashwell, Wiggins-Frame and Belaire (2002), in order to assess (1) the importance of these skills for their training, and (2) their self-perception of their degree of training. These were contrasted with (3) the desire to receive training in competencies on their course their curriculum and (4) the desire to become acquainted with theoretical and technical aspects and procedures for enhancing personal strengths. The results showed the students to be moderately interested in training in spiritual skills and personal strengths, particularly with regard to professional practice and intervention and to a lesser extent with regard to theory and reflection.

Keywords

Spirituality, Spiritual skills, Social work

Cómo citar este artículo:

Muñoz-García, Antonio; Ojeda López, Ángel María (2018). ¿Están los estudiantes españoles de trabajo social interesados en recibir formación en competencias espirituales? *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 69, 115-130



▲ Introducció

A pesar del distanciament entre el treball social i els seus orígens filantròpics religiosos, amb objecte de guanyar respecte en un context professionalitzat i acadèmic on prevalia el model mèdic-científic en les professions d'ajuda, en les últimes dues dècades venim assistint a la revitalització i emergència de la importància de la religió i la espiritualitat (RE) en les professions assistencials, fonamentalment en les relacionades amb la salut física i mental, el treball social i l'educació social (Benavent, 2013; Hodge, 2013; Oxhandler i Pargament, 2014), acceptant-se de forma universal que la dimensió espiritual del individu és un aspecte important en el cuidat de la salut i particularment del benestar (Harrington, 2016), amb un important valor transformacional (Crisp, 2010).

El reconeixement de la seva valor terapèutic (Seinfeld, 2012) i dels efectes positius de la RE sobre la salut física i mental (Koenig, King i Carson, 2012), el rol de la RE en situacions vitals com la malaltia terminal, la identitat i la immigració, el duel, els processos de recuperació de substàncies addictives, el seu valor com a part de la diversitat (Russell, 1998) o la seva influència sobre creences i conductes d'interès per als treballadors i educadors socials (Benavent, 2013; Koenig, 2013) són aspectes que se associen a aquest creixent interès en la espiritualitat i la religió com a part de la formació del treballador social, en un context social i acadèmic que reconeix la seva importància com a element cultural en una societat secularitzada (Cowlshaw, Niele, Teshuva, Browning i Kendig, 2014; Harrington, 2016), en la qual els dos constructes estan diferenciats (Hodge, 2013).

La espiritualitat és un aspecte fonamental i universal del ser humà que implica la cerca de sentit i propòsit en relació amb un mateix, els altres i la divinitat

La espiritualitat, segons Canda i Furman (1999), és un aspecte fonamental i universal del ser humà que implica la cerca de sentit i propòsit en relació amb un mateix, els altres i la divinitat; aquesta pot fer-se en un context religiós (cristià, musulmà, hindú, etc.) o al marge d'ell en un àmbit secular. La religió, sense embargo, fa referència a "un patró institucionalitzat de creences, conductes i experiències, orientades cap a aspectes espirituals, i compartits per una comunitat i transmesos al llarg del temps en tradicions" (Canda i Furman, 1999, p. 37).

Ambos conceptes, religió i espiritualitat, s'expressen en dimensions culturals, socials i individuals, i la seva rellevància és reconeguda pels còdigs deontològics dels col·legis professionals de treballadors socials a Amèrica i Europa com a elements distintius del ser humà que constitueixen una realitat necessària per comprendre i respectar a la persona objecte d'atenció social i la seva autonomia (Sue i Sue, 2013). També la RE estan presents en el propi desenvolupament professional influint sobre les interaccions entre el client i el professional a través dels valors espirituals personals d'aquest últim (Sheridan, 2009). Recientement, Husain i Sherr (2015) han afirmat que:

“La religión y la espiritualidad son importantes dimensiones de la diversidad que influyen en cada ámbito de práctica del trabajo social. Los trabajadores sociales, independientemente de su ámbito profesional, necesitan comprender y apreciar cómo contribuyen las diversas expresiones de religión y espiritualidad a una visión holística en apoyo del trabajo con el cliente para satisfacer sus necesidades básicas, mejorar el bienestar y defender la justicia.” (p. 5)



Entre las expresiones espirituales más recientes, movimientos de espiritualidad no tradicional (ej.: “New Age”) y movimientos medioambientales han influido el trabajo social (Gray y Coates, 2013), afirmándose la coherencia entre los valores del trabajo social y una visión eco-espiritual alternativa que destaca los principios de interdependencia, diversidad, inclusión y lo sagrado de la tierra, y que potencialmente puede, mediante la responsabilidad personal, provocar un cambio en el origen y las causas de la injusticia, evitando prácticas motivadas únicamente por la obtención de beneficios (Gray y Coates, 2013). Además, la ecoespiritualidad también ofrece la oportunidad de aprender creencias y tradiciones espirituales de distintas comunidades como nueva estrategia de ayuda, dada la diversidad multiétnica y multi-fe que caracteriza la sociedad actual, en la que “las creencias religiosas y de otro tipo son de vital importancia para muchos y condicionan la forma de ver la vida de la mayoría” (Furness y Gilligan, 2010, p. 4).

Estudios de extensión nacional en Estados Unidos han mostrado la demanda de información sobre espiritualidad y religión de los trabajadores sociales del país, al percibirse carentes de habilidades suficientes para atender las dimensiones personales religioso-espirituales (Canda y Furman, 2010). Asimismo, se ha afirmado que la profesión del trabajador social estará mejor posicionada si proporcionan servicios profesionales y éticos que respeten los valores y creencias espirituales de la persona (Hodge, 2015), o que los trabajadores sociales no pueden cumplir correctamente con sus responsabilidades profesionales, ni con sus deberes reglamentarios, si no comprenden y conocen tales aspectos al carecer por ello de competencia cultural (Furness y Gilligan, 2010).

Aunque la relevancia de la religión y la espiritualidad es reconocida en la práctica profesional como recurso de ayuda, su presencia en los planes de estudio universitarios no se puede considerar generalizada. Mientras que la inclusión de contenidos relacionados con la religión y la espiritualidad en la educación superior ha sido cada vez más frecuente en universidades del Reino Unido, Canadá y los Estados Unidos de América, donde encontramos contenidos sobre desarrollo y evaluación espiritual y aspectos de tipo clínico, la presencia de estos contenidos en los planes de formación de trabajadores sociales de grado y posgrado universitarios es, en general, muy limitada (Oxhandler y Pargament, 2014). Ello contrasta con el interés internacional existente en la alfabetización religiosa por organizaciones profesionales, estudiantes y trabajadores sociales en ejercicio (Gilligan y Furness, 2006; Hodge, 2015; Oxhandler y Pargament, 2014).

Los trabajadores sociales no pueden cumplir correctamente con sus responsabilidades profesionales, ni con sus deberes reglamentarios, si no comprenden y conocen tales aspectos al carecer por ello de competencia cultural

Este estudio

Nos proponemos conocer, mediante un estudio exploratorio, la importancia atribuida a determinadas competencias espirituales para la formación del trabajador social

En el contexto universitario europeo, definido por el Espacio Europeo de Educación Superior, la formación del trabajador social, según su perfil profesional, debe permitir el desarrollo de las competencias necesarias para atender al desarrollo integral del ser humano (ANECA, 2005), lo cual implica que los programas de formación de grado y/o postgrado deberían incluir competencias de RE. En consonancia con Oxhandler y Pargament (2014), que señalaron la necesidad de conocer en mayor medida las actitudes de los trabajadores sociales hacia la religión y la espiritualidad, esta investigación aborda el estudio de la importancia que para el trabajador social en formación tiene la capacitación en competencias espirituales. Para ello nos proponemos conocer, mediante un estudio exploratorio, la importancia atribuida a determinadas competencias espirituales para la formación del trabajador social, el grado de formación percibido en tales competencias, si difiere este interés del mostrado en el tipo de competencias que ya incluyen los currículos universitarios, así como el interés en recibir formación para conocer los aspectos teóricos, técnicas y procedimientos, para saber cómo mejorar determinadas dimensiones espirituales, en el contexto de las fortalezas personales (Peterson y Seligman, 2004).

Método

Participantes y procedimiento

La muestra estuvo compuesta por 208 estudiantes de tercer y cuarto cursos de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Granada (88.9% mujeres, 11.1% hombres) de una edad media de 21 años (rango 17-54). Los estudiantes respondieron de forma voluntaria y anónima a un cuestionario que, junto a datos sociodemográficos (i. e., edad y sexo), pedía a los estudiantes valorar (1) la importancia atribuida a determinadas competencias espirituales para la formación del trabajador social, (2) el grado de formación percibido en tales competencias, (3) el deseo de recibir formación en competencias habitualmente incluidas en los currículos universitarios, así como (4) conocer los aspectos teóricos, técnicas y procedimientos dirigidos a mejorar dimensiones espirituales específicas.

Instrumentos

Expresión de interés por recibir formación en aspectos espirituales. Con el objeto de dar respuesta a las preguntas objeto de investigación se pidió

a los estudiantes que respondieran a un cuestionario con dos columnas, en la primera de las cuales debían señalar su percepción sobre la importancia atribuida a cada una de una serie de competencias utilizando para ello una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = Nada importante, 5 = Muy importante). Se seleccionaron 18 competencias del cuestionario de Young, Cashwell, Wiggings-Frame y Belaire (2002) de carácter general (ej.: actuar con una sólida base ética al combinar aspectos espirituales con los métodos de intervención propios de mi profesión), propias del trabajador social (ej.: aportar una comprensión del modo en el que la perspectiva espiritual de la persona atendida por el trabajador social es importante en el proceso de intervención), centradas en la persona (ej.: ser capaz de demostrar apertura a, empatía con y aceptación de una variedad de perspectivas espirituales), técnicas y de intervención (ej.: saber cómo evaluar la relevancia de los aspectos espirituales en el ejercicio de mi profesión), reemplazando las referencias a otras profesiones por la del trabajador social en aquellas en las que el texto original hacía referencia a la profesión de psicólogo, profesión a la que iba dirigido el cuestionario original. En una segunda columna, los estudiantes debían señalar, también con una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = Ninguna, 5 = Muy buena) su propia preparación en dichas competencias.



Una segunda parte del cuestionario pedía a los estudiantes que señalaran en una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = Nada, 5 = Mucho) su deseo de recibir formación para conocer aspectos teóricos, así como las técnicas y procedimientos para saber cómo mejorar dimensiones afectivo-emocionales, cognitivo-intelectuales, habilidades instrumentales, desarrollo físico y salud, valores y actitudes, ya presentes en sus planes de estudio. Además, se les pedía valorar fortalezas transcendentales (i. e., el aprecio de la belleza y la excelencia, ser consciente de las cosas buenas que suceden y saber expresar agradecimiento, esperar lo mejor para el futuro y trabajar para conseguirlo, gustar de reír y bromear, sonreír con frecuencia y ver el lado positivo de las cosas, pensar que existe un propósito o un significado universal en las cosas que ocurren en el mundo y la propia existencia), de templanza o moderación (i. e., capacidad de perdonar, no buscar ser el centro de atención y no considerarse más especial de lo que uno es en realidad, ser cauteloso a la hora de tomar decisiones, sin asumir riesgos innecesarios), humanitarias (i. e., capacidad de amar y ser amado), y coraje (i. e., honestidad y perseverancia), dimensiones que expresan distintas fortalezas personales en los términos en las que son definidas por Peterson y Seligman (2004).

Análisis de datos

Se emplearon técnicas de análisis estadístico descriptivo y frecuencias para el análisis de los datos recogidos utilizando el programa IBM SPSS Statistics 23.

Resultados

La percepción de la importancia percibida de la formación en competencias espirituales de carácter general mostró un valor medio de 3.52 puntos (rango posible 1-5), reflejando una valoración moderada de la importancia atribuida a la formación en competencias espirituales, a la vez que homogeneidad en la importancia atribuida a las mismas (véase tabla 1). La variabilidad observada entre sujetos, en la valoración atribuida a cada competencia, fue similar entre distintas competencias.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la percepción de la importancia de la formación en competencias espirituales generales para el trabajador social y grado de formación percibido en dichas competencias

Nombre de la competencia	N	Rango observado	M	s	Formación percibida M(s)
1. Actuar con una sólida base ética al combinar aspectos espirituales con los métodos de intervención propios de mi profesión	208	1-5	3.70	1.09	2.73(1.25)
2. Ser capaz de explicar cómo la espiritualidad es comprendida desde una variedad de perspectivas que representan la diversidad de personas con las que podemos trabajar en el ejercicio de nuestra profesión	208	1-5	3.63	.97	2.54(1.00)
3. Describir la teoría, investigación y evidencia que muestra las relaciones entre espiritualidad y salud mental	208	1-5	3.58	1.09	2.44(1.06)
4. Conocer los modelos de desarrollo espiritual a lo largo del ciclo vital	208	1-5	3.52	1.11	2.43(1.04)
5. Describir las posibles relaciones entre varios puntos de vista de la espiritualidad tales como los religiosos, espirituales, transpersonales, etc., incluyendo sus similitudes y diferencias	208	1-5	3.46	1.12	2.62(1.11)
6. Alcanzar una comprensión general de cómo los aspectos espirituales son relevantes en el ejercicio de mi profesión	208	1-5	3.24	1.02	2.52(1.03)

Las competencias 1, 2, 3 y 5 de la tabla 1 fueron valoradas con una importancia de 4 o 5 por más de un 50% de la muestra. A la vez que se reconoció la importancia de estas competencias en la formación del trabajador social, el alumnado también consideró escasa su formación en dichas competencias, siendo 2 el valor más repetido en las competencias 2, 4, 5 y 6, y 3 en las competencias 1 y 3.

La importancia atribuida a las competencias espirituales centradas en el trabajador social mostró un valor medio de 3.63 puntos (rango posible 1-5) reflejando una importancia levemente superior de este conjunto de variables sobre las competencias generales, así como una variabilidad entre sujetos similar (véase tabla 2). En este caso, un porcentaje superior al 50% de la muestra atribuyó una importancia de 3 o 4 a cada una de las competencias.



Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la percepción de la importancia de la formación en competencias espirituales propias del trabajador social y grado de formación percibido en dichas competencias

Nombre de la competencia	N	Rango observado	M	s	Formación percibida [M(s)]
1. Aportar una comprensión del modo en el que la perspectiva espiritual de la persona atendida por el trabajador social es importante en el proceso de intervención	208	1-5	3.84	1.13	2.91(1.19)
2. Ayudar a otros a identificar acontecimientos clave en sus vidas que han contribuido al desarrollo de su perspectiva espiritual, y explicar la contribución de esos eventos	208	1-5	3.71	1.06	2.79(1.05)
3. Ayudar al trabajador social en formación a entenderse a sí mismo desde dos modelos diferentes de desarrollo espiritual a lo largo del ciclo vital	208	1-5	3.67	1.15	2.61(1.21)
4. Comprometer al trabajador social en formación en un proceso continuo de cambio de sus actitudes y creencias que dificultan el respeto hacia perspectivas espirituales diferentes	208	1-5	3.61	1.24	2.67(1.16)
5. Identificar actitudes específicas, creencias y valores que forman la perspectiva espiritual del trabajador social y cómo aquellos pueden apoyar o dificultar el respeto para y el valor de perspectivas espirituales o religiosas diferentes	208	1-5	3.47	1.03	2.62(1.11)
6. Comprensión de y habilidad para explicar cómo mi propia perspectiva espiritual es importante en el ejercicio de mi profesión	208	1-5	3.46	1.12	2.70(1.17)

La percepción de la formación en estas competencias mostró un valor medio, siendo 3 el valor más repetido en todas las competencias cuando los estudiantes fueron preguntados por el grado de formación percibida en competencias espirituales propias del trabajador social.

En la única competencia espiritual centrada en la persona (i. e., ser capaz de demostrar apertura a, empatía con y aceptación de una variedad de perspectivas espirituales) la muestra atribuyó a la misma un valor medio de 4.44 ($s = .90$), con escasa variabilidad entre sujetos. Así, un 65% de la muestra

consideró con un valor máximo (i. e., 5) la importancia de dicha competencia espiritual para la formación del trabajador social. También fue elevada la formación percibida en la misma, con un valor medio de 3.65 ($s = 1.25$) y un 60% de la muestra considerando que su formación es elevada (4 ó 5).

La importancia atribuida a las competencias espirituales de carácter técnico y de intervención se situó en un valor medio de 3.79 ($s = 1.02$), con una homogeneidad entre sujetos levemente superior al resto de competencias. Para todas las competencias de este bloque, al menos el 50% de la muestra valoró su importancia en la formación del trabajador social con 4 ó 5 puntos. La formación media percibida en este grupo de competencias fue de 2.26 (valor s medio = 1.15). Un 60% de la muestra valoró con una puntuación igual o inferior a 3 su formación en cada una de estas competencias.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de la percepción de la importancia de la formación en competencias espirituales de carácter técnico y de intervención, y grado de formación percibido en dichas competencias

Nombre de la competencia	N	Rango observado	M	s	Formación percibida [M(s)]
1. Saber cómo utilizar la perspectiva espiritual de mis clientes en el logro de las metas de asesoramiento del mismo	208	1-5	3.86	1.05	2.65(1.15)
2. Saber cómo evaluar la relevancia de los aspectos espirituales en el ejercicio de mi profesión	208	1-5	3.79	1.00	2.77(1.16)
3. Mostrar técnicas para la solución de problemas a la vez que se facilita la integración psicológica de la espiritualidad	208	1-5	3.78	1.02	2.61(1.14)
4. Aplicar teorías del desarrollo espiritual para facilitar a la persona la comprensión de estado de desarrollo espiritual cuando sea pertinente para las metas y preferencias de la persona	208	1-5	3.75	1.01	2.48(1.13)
5. Comprender cómo las estrategias y técnicas de intervención asociadas a la espiritualidad son importantes en el ejercicio de mi profesión	208	1-5	3.61	1.12	2.55(1.11)
6. Utilizar términos y conceptos espirituales que tengan sentido para las personas con las que trabaje	208	1-5	3.55	1.07	2.53(1.21)
7. Consultar con profesionales en las áreas de la espiritualidad (incluyendo aquellos a los que los clientes consideran una autoridad espiritual), cuando tales consultas pudieran mejorar la atención a la persona o cuando se superen los propios límites de aceptación y competencia	208	1-5	3.53	1.01	2.32(1.07)

En lo que se refiere al interés en recibir formación para conocer aspectos teóricos, técnicos y procedimentales en relación con distintos tipos de fortalezas, se consideraron las de tipo transcendental, de moderación o templanza, humanidad y coraje.

El interés en recibir formación en fortalezas transcendentales (tabla 4) obtuvo un valor medio de 4.76 (rango 1-5). Sin embargo, se observó una diferencia de 1.64 puntos entre la competencia mejor valorada (i. e., gustar de reír y bromear; sonreír con frecuencia; ver el lado positivo de las cosas) y la peor (i. e., el aprecio por la belleza y la excelencia). Esta última fue la única competencia cuyo interés medio fue inferior a 3 puntos. Las competencias transcendentales vinculadas al humor, la esperanza y la gratitud obtuvieron valores medios superiores a 4 puntos. La importancia de la espiritualidad, entendida como sentido de la vida, fue levemente inferior ($M = 3.75$). Mientras que el porcentaje de la muestra que mostró interés por formarse en el concepto, técnicas y procedimientos para mejorar esta última fortaleza (valores 4 y 5) fue de un 60%, este porcentaje superó el 80% para las fortalezas de humor, esperanza y gratitud. Descendió, sin embargo, hasta un 29.2% en valores de 4 y 5 para la fortaleza transcendente de aprecio de la belleza y la excelencia.



Tabla 4. Estadísticos descriptivos del interés mostrado en recibir formación en competencias transcendentales

Nombre de la competencia	N	Rango observado	Media	s
1. Gustar de reír y bromear; sonreír con frecuencia; ver el lado positivo de las cosas	208	1-5	4.51	.81
2. Esperar lo mejor para el futuro y trabajar para conseguirlo; creer que un buen futuro es algo que está en nuestras manos conseguir.	208	1-5	4.42	.85
3. Ser consciente de y agradecer las cosas buenas que suceden, y saber expresar agradecimiento	208	1-5	4.37	.85
4. Pensar que existe un propósito o un significado universal en las cosas que ocurren en el mundo y en la propia existencia; sentir que tu propia existencia se inserta en un marco más amplio de significados; tener creencias acerca del significado de la vida	208	1-5	3.75	1.10
5. El aprecio de la belleza y la excelencia	208	1-5	2.87	1.28

El interés por recibir formación en fortalezas de templanza fue levemente inferior a las anteriores (véase tabla 5), con un valor medio de 4.11, observándose una mayor homogeneidad en la importancia atribuida a las tres competencias que formaron este bloque. Mientras que el interés por las fortalezas de perdón y humildad fueron valoradas por encima de 4 puntos, la prudencia se situó levemente por debajo ($M = 3.84$). El porcentaje de personas de la muestra que mostraron un interés igual o superior a 4 puntos fue de 84.4%,

73.3% y 64.4% para las fortalezas vinculadas al perdón, la humildad y la prudencia, respectivamente.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos del interés mostrado en recibir formación en competencias de templanza

Nombre de la competencia	N	Ran-go observado	Media	s
1. Capacidad de perdonar	208	1-5	4.47	.81
2. No buscar ser el centro de atención; no considerarse más especial de lo que uno es en realidad	208	1-5	4.03	1.18
3. Ser cauteloso a la hora de tomar decisiones; no asumir riesgos innecesarios; no decir ni hacer nada de lo que después uno se pueda arrepentir	208	1-5	3.84	1.06

La capacidad de amar y ser amado, fortaleza de humanidad, despertó también un interés elevado similar al de las fortalezas anteriores transcendentales y de templanza ($N = 208$, rango observado 1-5, $M = 4.28$, $s = .98$). Un 80.4% de la muestra mostró un interés igual o superior a 4 puntos.

Finalmente, las fortalezas de coraje (i. e., honestidad y perseverancia) fueron objeto de un interés similar, superior a 4 puntos ($N = 208$, rango observado 1-5, $M = 4.66$, $s = .70$ y $N = 208$, rango observado 1-5, $M = 4.44$, $s = .84$, para honestidad y perseverancia respectivamente). El interés por la formación en el concepto, técnicas y procedimientos para mejorar la fortaleza de honestidad fue superior a 4 puntos para un 93% de la muestra, descendiendo a un 85.4% para la fortaleza de perseverancia.

En lo referente a las competencias académicas tradicionales, el valor medio fue de 4.38, con puntuaciones que se situaron en un rango 1-5 para las competencias afectivo-emocionales, valores y actitudes y habilidades instrumentales, y 2-5 para las vinculadas al desarrollo afectivo y la salud y cognitivo-intelectuales. Salvo las habilidades instrumentales, en las que un 76.3% de la muestra mostró un interés igual o superior a 4 puntos, el porcentaje de la muestra que mostró este mismo interés por el resto de habilidades de este grupo superó el 80%: valores y actitudes (86.4%), cognitivo-intelectuales (82.9%), desarrollo físico y salud (86.4%) y afectivo emocionales (90.9%).

Tabla 6. Estadísticos descriptivos del interés mostrado en recibir formación en competencias tradicionales

Nombre de la competencia	N	Rango observado	Media	s
1. Afectivo-emocionales (ej. autodirección, autogobierno, autoconcepto, autoestima, autocontrol, motivación, expresión de sentimientos, vínculos afectivos)	208	1-5	4.53	.78
2. Desarrollo físico y salud (mantenimiento de la calidad de vida, vigilar el estado de salud, prevención y tratamiento de toxicomanías, prevención, diagnóstico y tratamiento de disfunciones, hábitos y normas saludables, de nutrición y alimentación, aprendiz)	208	2-5	4.45	.81
3. Valores y actitudes (valores fundamentales de la persona, valores universales y permanentes, habilidades prosociales)	208	1-5	4.42	.87
4. Cognitivo-intelectuales (transmisión y recepción de información oral, escrita o gestual, habilidades lingüísticas e intelectuales básicas (atención, concentración, memoria y razonamiento)	208	2-5	4.37	.84
5. Habilidades instrumentales (de aseo e higiene personal, orden y limpieza, de sueño, administración de la propia economía, manejar situaciones administrativo-legales, cuidado del espacio donde se vive, etc.)	208	1-5	4.12	1.04



Discusión y conclusiones

En consonancia con estudios previos realizados en Inglaterra y Estados Unidos (ej.: Canda y Furnan, 2010; Hodge, 2013; Seinfeld, 2012), en los cuales se ha puesto de manifiesto la importancia atribuida a la religión y la espiritualidad en la formación del trabajador social, este estudio se propuso conocer la importancia atribuida por estudiantes del Grado en Trabajo Social a la formación en competencias religioso/espirituales así como el nivel de formación autopercebido, contrastar el interés mostrado en el tipo de competencias que ya incluyen los currículos universitarios con el mostrado por la formación en competencias espirituales, y conocer el interés en recibir entrenamiento para conocer aspectos teóricos, técnicas y procedimientos relacionados con las competencias espirituales, así como con el ámbito de las fortalezas personales.

El momento en el que se realiza este estudio, y los resultados que hemos observado, se sitúan en el punto más reciente de un desarrollo histórico que ha supuesto el avance desde orientaciones religioso-caritativas y asistenciales de raíces judeo-cristianas propias del siglo XIX y principios del siglo XX, pasando por la exclusión de los aspectos espirituales por ser considerados impropios de una profesión orientada desde el modelo científico (Seitz, 2014), hasta llegar al momento histórico presente en el que se valora la diversidad y la orientación de la profesión del trabajador social desde modelos bio-psico-

sociales que integren la dimensión espiritual del desarrollo humano (Senreich, 2013), y donde el respeto y el conocimiento de la diversidad cultural, de la cual forman parte la religión y la espiritualidad, están generalmente presentes en el código deontológico del trabajador social en numerosos países (Seinfeld, 2012; Seitz, 2014; Senreich, 2013).

Las opiniones mostradas por los estudiantes de nuestro estudio son coherentes con esta situación actual de respeto y reconocimiento de la religión como diferencia individual y sociocultural: aunque se consideró más relevante la formación en competencias afectivo-emocionales, de desarrollo físico y salud, valores y actitudes, cognitivo-intelectuales e instrumentales, los estudiantes que participaron en este estudio reconocieron moderadamente la importancia de las competencias espirituales en su formación, a la vez que señalaron no disponer de suficiente formación sobre las mismas. En esta línea, estudios previos (ej.: Canda y Furman, 2010; Seinfeld, 2012; Seitz, 2014) señalan que, como miembro de una sociedad plural e inclusiva, el trabajador social en formación debe tener oportunidad de conocer el modo en el que creencias y prácticas religiosas y/o espirituales modelan su propia visión del mundo y su conducta ética, en la medida en que son parte de su propio bagaje cultural. En el caso concreto de los planes de estudio que cursan los estudiantes que participaron en este estudio, la religión está presente como parte del temario de la asignatura obligatoria de Antropología en la cual, según la guía docente de la asignatura para el curso 2017/2018, estudian la perspectiva desde la que la Antropología estudia las creencias sociales, cuáles son las funciones sociales de la religión, la diversidad de prácticas y creencias religiosas, así como las diferencias entre magia, religión y ciencia. También está presente en la asignatura optativa de Psicogerontología en donde se aborda el papel de la religión y la espiritualidad en relación con la salud física y psicológica en la vejez y como aspecto característico de dicha etapa desde las teorías del desarrollo psicológico

Durante los estudios de Grado se debieran por lo tanto proponer procesos formativos que permitan al estudiante conocer en profundidad el modo en el que sus propios valores personales guían la conducta y actúan en su práctica profesional, con objeto de no llegar a imponer, sin ser conscientes de ello, sus propios valores personales a las personas con las que se relacionen (Seinfeld, 2012); más aun sabiendo que habrá situaciones en las que existan conflictos éticos entre los valores del propio trabajador social y aspectos específicos del usuario, sobre todo cuando ciertas conductas sean interpretadas como perjudiciales o erróneas desde la propia perspectiva del trabajador social (Seitz, 2014). Si bien una parte de los estudiantes participantes en este estudio podría haber tenido contacto con contenidos de la asignatura de Ética aplicada al trabajo social (asignatura optativa de su plan de estudios) relacionados con estos aspectos, en los cuales se abordan contenidos relativos a valores, principios, normas y criterios, según indica la guía docente de la asignatura correspondiente al curso 2017/2018, los resultados señalaron

que los estudiantes no conceden a los mismos la importancia que realmente tienen en el desarrollo de su profesión a la vez que indicaron no estar suficientemente formados en la identificación de actitudes específicas, creencias y valores que forman la perspectiva espiritual del trabajador social y cómo aquellos pueden apoyar o dificultar el respeto para y el valor de perspectivas espirituales o religiosas diferentes.

La elevada implicación personal que requieren estos procesos para el estudiante universitario contrasta, sin embargo, con la orientación más práctica y aplicada vs teórica y reflexiva, observada en los estudiantes de nuestro estudio. En lo referente al interés en la formación en competencias religioso/espirituales, y la formación percibida en dichos aspectos, concedieron una mayor importancia a aquellas competencias menos generales y más ligadas al propio proceso de intervención social, y valoraron en menor medida el conocimiento de los aspectos teórico/conceptuales relacionados con los modelos de desarrollo espiritual y el conocimiento de la influencia de los aspectos espirituales en el ejercicio de la profesión. De forma coherente con este hecho, se observó una mejor valoración de las competencias espirituales centradas en el trabajador social y en el propio proceso de intervención, en particular en lo referente al conocimiento de técnicas y procedimientos de intervención, observándose una mejor disposición a recibir formación sobre el modo de abordar la perspectiva espiritual de la persona, y la influencia de los acontecimientos por ella vividos en su desarrollo espiritual, en detrimento del interés por conseguir una mayor competencia en aspectos centrados en su propia espiritualidad, incidiendo por ejemplo en una mayor autocomprensión espiritual, o identificando las actitudes, creencias y valores que dificultan su apertura a orientaciones espirituales distintas a la suya.

La prevalencia de esta orientación práctica y aplicada se expresó también en una mayor importancia atribuida a los aspectos competenciales prácticos y de intervención frente a los más reflexivos y abstractos, otorgándose una mayor relevancia a la formación en competencias espirituales técnicas y de intervención, que destacaban la importancia de conocer los procesos de evaluación y orientación, así como técnicas y estrategias de intervención concretas en este campo, y valorándose en menor medida la formación en competencias más abstractas y teóricas, vinculadas a aspectos como el conocimiento de los modelos teóricos del desarrollo espiritual, las características de distintas orientaciones espirituales, o comprender el modo en el que la propia espiritualidad del trabajador social puede incidir en el ejercicio de su profesión. La concreción de la diversidad espiritual que se observa en nuestras sociedades debe ser, según Giménez y De Ieso (2011), objeto de reflexión y práctica del trabajo social, y actitudes de rechazo, como la que podrían sugerir las respuestas de los estudiantes de nuestro estudio, ante elementos explícitamente vinculados a la espiritualidad, pueden deberse a la vinculación de ésta con la religiosidad (Giménez, Pavón y Rico, 2014).



La prevalencia de esta orientación práctica y aplicada se expresó también en una mayor importancia atribuida a los aspectos competenciales prácticos y de intervención frente a los más reflexivos y abstractos

Esta posible actitud negativa hacia la religión no se extendió en nuestro estudio al ámbito de las fortalezas personales, las cuales excluían en su formulación cualquier referencia a los términos religión o espiritualidad

En apoyo de esta afirmación, esta posible actitud negativa hacia la religión no se extendió en nuestro estudio al ámbito de las fortalezas personales, las cuales excluían en su formulación cualquier referencia a los términos religión o espiritualidad. Los estudiantes mostraron interés en ser formados desde un punto de vista teórico, así como técnico y procedimental, en fortalezas personales, destacando las fortalezas trascendentales de humor, esperanza, gratitud y sentido de la vida, fortalezas de templanza (perdón, humildad y prudencia), humanidad (amar y ser amado), coraje (honestidad y perseverancia) y, en menor medida, el cultivo de la belleza y la excelencia (fortaleza transcendental).

Estos resultados señalan la necesidad de una mayor sensibilización hacia la importancia de estos aspectos en la sociedad de hoy, y de modo particular en los programas de intervención social centrados en la persona, y sugieren la disposición positiva de los estudiantes para implicarse en procesos formativos que incidan en una mejora de su nivel de alfabetización religiosa y/o espiritual. Furness y Gilligan (2010) señalan que, sin este conocimiento y comprensión, los trabajadores sociales no pueden cumplir correctamente con sus deberes reglamentarios ni con sus responsabilidades profesionales, y su trabajo no sería culturalmente competente. Por otra parte, para muchas personas para las que la religión es parte de su identidad, su fe es integral y no puede separarse de su forma de vida. Muchas personas acuden a la fe en momentos de necesidad, y los trabajadores sociales podrían utilizar este valioso recurso para acercarse a ellas (Gilligan y Furness, 2014) y aprovechar el potencial transformador de la espiritualidad en la práctica profesional (Crisp, 2010).

Sin este conocimiento y comprensión, los trabajadores sociales no pueden cumplir correctamente con sus deberes reglamentarios ni con sus responsabilidades profesionales

La inclusión de estas competencias culturales, que integran a las espirituales, en los programas de formación universitarios, implica asumir el desafío de operacionalizar las dimensiones de religión y espiritualidad, identificar qué dimensiones incluir y crear también una atmósfera en la que puedan abordarse puntos de vista diferentes de un modo libre y abierto (Seitz, 2014). Para ello son necesarias una mayor conexión entre la profesión, la misión de la institución, y los métodos para la evaluación y el desarrollo de competencias espirituales (Seinfeld, 2012).

Aunque este estudio presenta limitaciones, en particular las derivadas de su reducido tamaño muestral y su carácter local, las cuales limitan la generalización de los resultados a un plano nacional o internacional, la investigación realizada supone un punto de partida para el desarrollo del conocimiento relativo a la formación en competencias espirituales como parte de los planes de estudio universitarios españoles de grado. Los resultados y conclusiones obtenidos debieran de ser contrastados con los de investigaciones similares realizadas en otras universidades españolas.

Antonio Muñoz-García
 Doctor y profesor contratado
 Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación
 Universidad de Granada
 anmunoz@ugr.es

Ángel María Ojeda López
 Instituto de Investigación y Posgrado
 Universidad Autónoma de San Luis Potosí
 angelmix111@hotmail.com



Bibliografía

- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Trabajo Social*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Benavent, E. (2013). *Espiritualidad y educación social*. Barcelona: UOC.
- Canda E.; R.; Furman, L. D. (1999). *Spiritual Diversity in Social Work Practice: The Hearth of Helping*. New York: The Free Press.
- Canda, E. R.; Furman, L. D. (2010). *Spiritual diversity in social work practice: The heart of helping* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Crisp, B. (2010). *Spirituality and social work*. Oxford: Routledge.
- Cowlshaw, S.; Niele, S.; Teshuva, K.; Browning, C.; Kendig, H. (2014). Older adults spirituality and life satisfaction: a longitudinal test of social support and sense of coherence as mediating mechanisms. *Ageing & Society*, 33(7), 1-20.
- Furness, S.; Gilligan, P. (2010). Social Work, Religion and Belief: Developing a Framework for Practice. *British Journal of Social Work*, 40(7), 2185-2202.
- Gilligan, P.; Furness, S. (2006). The Role of Religion and Spirituality in Social Work Practice: Views and Experiences of Social Workers and Students. *The British Journal of Social Work*, 36, 617-637.
- Gilligan P.; Furness, S. (2014). Religión y espiritualidad en la formación y la práctica del trabajo social en el Reino Unido. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 56, 31-46.
- Giménez, A. V.; De Ieso, L. C. (2011). Territorio, diversidad cultural y religiosidad. Una perspectiva de Trabajo Social. *Trabajo Social*, 13, 143-152.
- Giménez, A.; Pavón, P.; Rico, P. (2014). Lo emocional y lo espiritual en el Trabajo Social. Una aproximación holística al campo profesional. *Margen*, 74, 1-9.
- Gray, M.; Coates, J. (2013). Changing values and valuing change: Toward an ecospiritual perspective in social work. *International Social Work*, 56(3), 356-368.
- Harrington, A. (2016). The importance of spiritual assessment when caring for older adults. *Ageing & Society*, 36, 1-16.

- Hodge, D. R.** (2013). Spirituality in social work. En *Encyclopedia of social work* [Online]. Retrieved from [Http://socialwork.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780199975839.001.0001/acrefore-9780199975839-e-1084?rskey=qWZme6&result=1](http://socialwork.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780199975839.001.0001/acrefore-9780199975839-e-1084?rskey=qWZme6&result=1)
- Hodge, D. R.** (2015). Spirituality and Religion among the General Public: Implications for Social Work Discourse. *Social Work, 60*, 219-227.
- Husain, A.; Sherr, M. E.** (2015). Introduction: Religion and Spirituality in Competency-Based Social Work practice. *Social Work & Christianity, 42*, 3-6.
- Koenig, H. G.** (2013). *Spirituality in patient care: Why, how, when, and what* (3rd ed.). West Conshohocken, PA: Templeton Press.
- Koenig, H. G.; King, D. E.; Carson, V. B.** (2012). *Handbook of religion and health* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Oxhandler, H. K.; Pargament, K.** (2014). Social Work Practitioners' Integration of Clients' Religion and Spirituality in Practice: A Literature Review. *Social Work, 59*, 271-279.
- Peterson, C.; Seligman, M. E. P.** (2004). *Character Strengths and Virtues. A handbook and classification*. New York: APA & Oxford University Press.
- Russel, R.** (1998). Spirituality and religion in graduate social work education. En E. R. Canda (Ed.), *Spirituality in social work: New directions* (pp. 15-29). New York: Haworth Press.
- Seinfeld, J.** (2012). Spirituality in Social Work Practice. *Clinical Social Work Journal, 40*, 240-244.
- Seitz, C. R.** (2014). Utilizing a Spiritual Disciplines Framework for Faith Integration in Social Work: A Competency-Based Model. *Social Work & Christianity, 41*, 334-354.
- Senreich, E.** (2013). An Inclusive Definition of Spirituality for Social Work Education and Practice. *Journal of Social Work Education, 49*, 548-563.
- Sheridan, M.** (2009). Ethical issues in the use of spiritually based interventions in social work practice: What we are doing and why. *Journal of Religion and Spirituality in Social Work, 28*, 99-126.
- Sue, D. W.; Sue, D.** (2013). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice* (6th ed.). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Young, J. S.; Cashwell, C.; Wiggins-Frame, M.; Belaire, C.** (2002). Spiritual and religious Competencies: A national Survey of CACREP-Accredited Programs. *Counseling and Values, 47*, 22-33.