



TESIS DOCTORAL

**FORMACIÓN Y
VIVENCIAS DE
PROFESIONALES QUE
ATIENDEN A MENORES
EXPUESTOS A VIOLENCIA
DE GÉNERO.
IMPLICACIONES PARA LA
INTERVENCIÓN
INTEGRAL**

ALICIA ELADIA HERMOSO SOTO

Directora: Rocío Jiménez Cortés
Universidad de Sevilla
Facultad de Ciencias de la Educación
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

UNIVERSIDAD DE SEVILLA



DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**FORMACIÓN Y VIVENCIAS DE PROFESIONALES
QUE ATIENDEN A MENORES EXPUESTOS A
VIOLENCIA DE GÉNERO. IMPLICACIONES
PARA LA INTERVENCIÓN INTEGRAL**

Doctoranda: Alicia Eladía Hermoso Soto

Directora: Rocío Jiménez Cortés

Sevilla, 2024

AGRADECIMIENTOS

Para comenzar, es importante destacar que esta tesis doctoral ha sido sustentada gracias a los aportes realizados por todas las personas e instituciones que aquí han participado: M.P.; Servicio de Asistencia a Víctimas en Andalucía (SAVA) de Jaén, Delegación territorial de Turismo, Regeneración, Justicia y Administración Local de la Junta de Andalucía en Jaén.; Catalina Domínguez. Jurista y Criminóloga. Asistencia a Víctimas; Pilar Martínez. IES Joaquín Lobato; Almudena Lara Sánchez-Manjavacas; Manuel Martínez Luna; Henar Martín López; Isabel Barbacid; Acción social por la igualdad y sus diferentes proyectos, junto con todas las demás personas que han decidido permanecer en el anonimato.

También agradecer a los Centros Municipales y de Información a la Mujer, así como a la Universidad de Sevilla, concretamente a la Unidad de Igualdad, y a Patricia, compañera y amiga, por haber hecho posible el taller “No es para mí, es para una amiga. Taller de recursos y estrategias de apoyo a menores supervivientes de violencia de género”.

Por supuesto, las personas e instituciones señaladas han sido la voz de la investigación, pero quien realmente ha guiado este proyecto ha sido Rocío, mi tutora y referente, una vez más, en mi carrera académica y científica.

Continuar agradeciendo también a quienes son mi sustento personal, a Marina y Celia, por las que comenzaba este viaje con el fin de que nadie más viviese lo que ya habíamos hecho nosotras, junto con Miki. Esa bolita de cuatro patas que años más tarde nos regaló a Luna y que tanta alegría y aprendizaje nos dan.

Agradecer a mi familia de sangre, por celebrar cada logro como si fuese suyo, y a la familia que se elige, mis amigas y amigos, por siempre estar ahí. Son muchos/as, afortunadamente, para poner cada uno de sus nombres.

Gracias también a mi psicóloga, M^a Ángeles, por facilitar la tarea de gestionar emocionalmente mi vida y hacer frente a esta tesis dentro de ella.

Dar las gracias también a todas las personas que han confiado en mí profesionalmente, alumnado, familias, compañeras...Así como a quienes me han deseado suerte o han tenido palabras de ánimo y apoyo conmigo.

Por último, agradecerme a mí misma por ser capaz de escuchar la voz de mi Alicia pequeña que me gritaba por acabar con aquella situación y la de todos/as los niños y las

niñas que vendrían después, por haber sido capaz de afrontar esta tarea pese a derrumbarme muchas veces y por continuar con la misión de lograr un cambio real hacia el bienestar de todos/as los/as menores.

Si en 2018 en mi Trabajo de Fin de Grado escribía: “Como una mariposa que crece en su crisálida, encerrada, ajena al mundo exterior y que rompe con ella para volar alto, para volar libre”, ahora, en 2024, aseguro que es una realidad ese vuelo.

Mil gracias por todo.

NORMATIVA REGULADORA DE TESIS POR COMPENDIO DE PUBLICACIONES

El formato de esta tesis por compendio de publicaciones se ajusta a lo establecido en el acuerdo (Acuerdo 6.1/CG 23-7-19) dentro del Capítulo 7, sección 1 (artículos 62-64) de la normativa de estudios de doctorado de la universidad de Sevilla (<https://doctorado.us.es/escuela/normativa/normativa-estudios-doctorado#art62>).

De modo que, la presente tesis queda configurada por 6 trabajos de relevancia científica publicados, siendo 2 de ellos artículos recopilados en revistas SJR y/o JCR y los 4 restantes, capítulos de libros en editoriales indexadas en SPI en primer cuartil.

Tabla 1

Aportes en relación a objetivos e indicios de calidad

Aporte	Objetivo de tesis relacionado	Indicios de calidad
Hermoso-Soto, A. E. y Jiménez-Cortés, R. (2021). Materias específicas de género en titulaciones de educación, psicología y trabajo social de Andalucía en Ángeles Rebollo-Catalán, M ^a Alicia Arias-Rodríguez (Ed.), Hacia una docencia sensible al género en la educación superior (pp. 145-167). Dykinson. https://www.dykinson.com/libros/hacia-una-docencia-sensible-al-genero-en-la-educacion-superior/9788413776415/	1.1. Identificar materias en los planes de estudio y acciones formativas con especial repercusión en la práctica profesional orientada a menores expuestos/as a violencia de género.	Editorial Dykinson (Editorial indexada en SPI Q1 y en Book Publishers Library Metrics)
Hermoso-Soto, A. E. y Jiménez-Cortés, R. (2023). Necesidades y buenas prácticas en la formación inicial y continua de profesionales que atienden a niños y niñas en exposición a violencia de género en M ^a Teresa Castilla Mesa y Salvador Fernández	1.2. Describir las características de las buenas prácticas, (procesos, recursos y actividades) asociadas a materias o acciones	Editorial Octaedro (Editorial indexada en SPI Q1)

<p>González (Ed.), <i>Construyendo igualdad: Visibilizando experiencias</i>. Octaedro.</p>	<p>formativas concretas que resulten relevantes para ser consideradas como “de impacto” para la práctica profesional.</p>	
<p>Jiménez-Cortés, R., y Hermoso-Soto, A. E. (2024). Competencias profesionales para una atención efectiva y de calidad a menores expuestos/as a violencia de género. <i>Revista de Investigación Educativa</i>, 42(1), 165-182. https://doi.org/10.6018/rie.547061</p>	<p>2.1. Conocer experiencias concretas que aporten competencias prácticas necesarias para la intervención con menores expuestos/as a violencia de género desde una perspectiva multidisciplinar integral.</p>	<p>Revista de investigación educativa (factor de impacto SJR Q2, DIALNET MÉTRICAS Q1, Sello FECYT). Además, durante el mes de enero de 2024 acumula 112 descargas.</p>
<p>Hermoso-Soto, A.E. (2023). Training Needs Detected by Educators in Matters of Minors and Domestic Violence and Future Proposals. <i>Qualitative Research in Education</i>, 12(3), 175-196. http://dx.doi.org/10.17583/qre.11603</p>	<p>2.2. Elaborar una matriz de implicaciones formativas derivadas de las vivencias de estos/as profesionales en la atención a menores desde una perspectiva multidisciplinar integral.</p>	<p>Qualitative Research in Education (factor de impacto SJR Q2, DIALNET MÉTRICAS C1, Sello FECYT). Contando con 426 descargas desde octubre de 2023 hasta enero de 2024.</p>
<p>Hermoso-Soto, A.E. (2023). Propuestas de profesionales de Educación, Psicología y Trabajo Social para la atención a menores</p>	<p>2.2. Elaborar una matriz de implicaciones formativas derivadas de</p>	<p>Editorial Dykinson (Editorial indexada en SPI Q1 y en</p>

<p>en situación de violencia de género en Jiménez-Cortés y Triviño-Cabrera, L. (2023). <i>Pedagogía Digital Feminista en Educación Superior</i> (pp. 504-521). Dykinson.</p> <p>https://www.dykinson.com/libros/pedagogia-digital-feminista-en-educacion-superior/9788411229296/</p>	<p>las vivencias de estos/as profesionales en la atención a menores desde una perspectiva multidisciplinar integral.</p>	<p>Book Publishers Library Metrics)</p>
<p>Hermoso-Soto, A.E. (2021). Aportes de las entrevistas online y las representaciones visuales digitales a la investigación educativa fenomenológica feminista en Luisa Vega-Caro y Alba Vico-Bosch (Ed.). <i>Igualdad y calidad educativa: Oportunidades y desafíos de la enseñanza</i> (pp. 625-650). Dykinson.</p> <p>https://www.dykinson.com/libros/igualdad-y-calidad-educativa-oportunidades-y-desafios-de-la-ensenanza/9788413776392/</p>	<p>Metodología</p>	<p>Editorial Dykinson (Editorial indexada en SPI Q1 y en Book Publishers Library Metrics)</p>

Los trabajos aquí presentes e incorporados por la doctoranda Alicia Eladia Hermoso Soto se relacionan directamente con su proyecto de tesis doctoral regulado por el RD 1393/2007 y el **plan de investigación, que consta en el documento de actividades, regulado por el RD 99/2011.**

Esta tesis sigue las directrices marcadas por la Universidad de Sevilla para la presentación de tesis por compendio de publicaciones, constando de memoria, que incluye introducción referente a la temática abordada en los trabajos presentados, objetivos de investigación, resumen de resultados, discusión y conclusiones del estudio. A lo que se añade también limitaciones encontradas, prospectiva y copia de los trabajos incluidos en la tesis.

LISTADO DE APORTACIONES

ESTUDIO I

Hermoso-Soto, A. E. y Jiménez-Cortés, R. (2021). Materias específicas de género en titulaciones de educación, psicología y trabajo social de Andalucía en Ángeles Rebollo-Catalán, M^a Alicia Arias-Rodríguez (Ed.), *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior* (pp. 145-167). Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/hacia-una-docencia-sensible-al-genero-en-la-educacion-superior/9788413776415/>

ESTUDIO II

Hermoso-Soto, A. E. y Jiménez-Cortés, R. (2023). Necesidades y buenas prácticas en la formación inicial y continua de profesionales que atienden a niños y niñas en exposición a violencia de género en M^a Teresa Castilla Mesa y Salvador Fernández González (Ed.), *Construyendo igualdad: Visibilizando experiencias*. Octaedro.

ESTUDIO III

Jiménez-Cortés, R., y Hermoso-Soto, A. E. (2024). Competencias profesionales para una atención efectiva y de calidad a menores expuestos/as a violencia de género. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 165-182. <https://doi.org/10.6018/rie.547061>

ESTUDIO IV

Hermoso-Soto, A.E. (2023). Training Needs by Educators in Matters of Minors and Domestic Violence and Future Proposals. *Qualitative Research in Education*, 12(3), 175-196. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.11603>

ESTUDIO V

Hermoso-Soto, A.E. (2021). Aportes de las entrevistas online y las representaciones visuales digitales a la investigación educativa fenomenológica feminista en Luisa Vega-Caro y Alba Vico-Bosch (Ed.). *Igualdad y calidad educativa: Oportunidades y desafíos de la enseñanza* (pp. 625-650). Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/igualdad-y-calidad-educativa-oportunidades-y-desafios-de-la-ensenanza/9788413776392/>

ESTUDIO VI

Hermoso-Soto, A.E. (2023). Propuestas de profesionales de Educación, Psicología y Trabajo Social para la atención a menores en situación de violencia de género en Jiménez-Cortés y Triviño-Cabrera, L. (2023). *Pedagogía Digital Feminista en Educación Superior*, (pp. 504-521). Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/pedagogia-digital-feminista-en-educacion-superior/9788411229296/>

DATOS PERSONALES DEL DOCTORANDO

PRIMER APELLIDO	SEGUNDO APELLIDO	NOMBRE
Hermoso	Soto	Alicia Eladia
NIF / NIE / PASP	DIRECCIÓN	

DATOS DE LA TESIS DOCTORAL

TÍTULO DE LA TESIS
FORMACIÓN Y VIVENCIAS DE PROFESIONALES QUE ATIENDEN A MENORES EXPUESTOS A VIOLENCIA DE GÉNERO.
IMPLICACIONES PARA LA INTERVENCIÓN INTEGRAL

REFERENCIAS E INDICIOS DE CALIDAD DE LAS PUBLICACIONES INCLUIDAS EN LA TESIS

1. Jiménez-Cortés, R., y Hermoso-Soto, A. E. (2024). Competencias profesionales para una atención efectiva y de calidad a mujeres expuestas a violencia de género. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 165-180. <https://doi.org/10.6018/ri.547081>. Índice de calidad: El artículo se encuentra en acceso abierto en las bases de datos: Directory of Open Access Journals (DOAJ), Dialnet, Open Access Library, Scopus y Scopus.
2. Hermoso-Soto, A. E. (2023). Training Needs Derived by Educators in Matters of Intimate and Domestic Violence and Future Prospects. *Qualitative Research in Education*, 12(3), 175-196. <https://doi.org/10.17551/qr.11201>. Índice de calidad: El artículo recientemente publicado en octubre de 2023 actualizó desde entonces hasta enero de 2024 un total de 425 descargas, se publica en un medio de acceso científico, la revista *Qualitative Research in Education*, está indexada en SIF G2 (2022), la revista cuenta con web FQEDY 2022 y se sitúa en Q1 en ESCALINET IAE18 CAS (2022).
3. Hermoso-Soto, A. E. (2023). Propuestas de profesionales de Educación, Psicología y Trabajo Social para la atención a menores en situación de violencia de género en Jiménez-Cortés y Trillo-Cabrera, L. (2023). *Psicología Digital Feminista en Educación Superior*, 5(4)-521. Dialnet. <https://www.dialnet.com/doi/10.5936/psicologia-digital-feminista-en-educacion-superior/5785411229296/>. Índice de calidad: Este capítulo de libro se encuentra en la editorial Dialnet, editorial indexada en SFI Q1 y en Book Publishers Library México.
4. Hermoso-Soto, A. E., y Jiménez-Cortés, R. (2023). Necesidades y buenas prácticas en la formación inicial y continua de profesionales que atienden a niñas y niños en exposición a violencia de género en M^o Teresa Casella Mesa y Salvador Fernández González (Eds.), *Construyendo calidad: Visualizando experiencias. Odeando. Índices de calidad*. Este capítulo de libro se encuentra en la editorial Dialnet, editorial indexada en SFI Q1 y en Book Publishers Library México.
5. Hermoso-Soto, A. E. (2021). Aportes de las tecnologías online y las herramientas online digitales a la investigación educativa. *Investigación y formación en ciencias de la educación*, 9(704)1377-1390. Índice de calidad: Este capítulo de libro se encuentra en la editorial Dialnet, editorial indexada en SFI Q1 y en Book Publishers Library México. <https://www.dialnet.com/doi/10.5936/investigacion-y-formacion-en-ciencias-de-la-educacion/97041377830/>.
6. Hermoso-Soto, A. E., y Jiménez-Cortés, R. (2021). Mujeres víctimas de género en situaciones de educación, psicología y trabajo social de Andalucía en Ángeles Rubio-Catalán, M^o Alicia Aliso-Rodríguez (Ed.), *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior* (145-167). Dialnet. <https://www.dialnet.com/doi/10.5936/hacia-una-docencia-sensible-al-genero-en-la-educacion-superior/970413779415/>. Índice de calidad: Este capítulo de libro se encuentra en la Editorial Dialnet, editorial indexada en SFI Q1 y en Book Publishers Library México.

(VER ANEXO AMPLIADO)

SOLICITA: La presentación de su tesis doctoral en la modalidad de **COMPENDIO DE PUBLICACIONES** de conformidad con lo establecido en los arts. 62 al 64, 74 y 75 del Acuerdo 6.1/CG 23-7-19

ADJUNTA:

- Informe del director/es de la tesis y del tutor
- Visto bueno, en su caso, de la comisión académica del programa de doctorado.

Sevilla, 11 de enero de 2024

El director (1)

El director (2)

El director (3)

El tutor

Fdo. Rocío Jiménez Cortés

Fdo.

Fdo.

Fdo. Rocío Jiménez Cortés

El Presidente de Comisión Académica

Fdo. Antonio Bernal Guerrero

SRA. PRESIDENTA DE LA COMISIÓN EJECUTIVA

INFORMACIÓN BÁSICA SOBRE PROTECCIÓN DE DATOS

En aplicación del principio de transparencia y lealtad regulado en el Reglamento General de Protección de datos RGPD UE 2016/679 se le informa que la Universidad de Sevilla es responsable del presente tratamiento, "ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LOS ESTUDIOS DE DOCTORADO" que tiene como finalidad la gestión académica, económica y administrativa de los procesos relacionados con los estudios de doctorado correspondientes al tercer ciclo de las enseñanzas universitarias oficiales, conducente a la adquisición de las competencias y habilidades relacionadas con la investigación científica, y a la obtención del Título de Doctor o Doctora.


El tratamiento se realiza por ser necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento; por ser necesario para el cumplimiento de una misión realizada en interés público o en el ejercicio de poderes públicos conferidos al responsable del tratamiento; y por contar con el consentimiento expreso e informado, en su caso. De acuerdo con las citadas normas, tiene derecho a acceder, rectificar y suprimir sus datos personales, así como a otros derechos que puede consultar, junto a una información adicional más detallada, en el enlace: <https://sic.us.es/sites/default/files/pd/cdoctorado.pdf>

Código Seguro De Verificación	KrtnKQWdvwn2maFUZwmcmg==	Fecha	22/01/2024
Firmado Por	ANTONIO BERNAL GUERRERO	Página	1/5
Url De Verificación	https://pfirma.us.es/verifirma/code/KrtnKQWdvwn2maFUZwmcmg%3D%3D		



1. Jiménez-Cortés, R., y Hermoso-Soto, A. E. (2024). Competencias profesionales para una atención efectiva y de calidad a menores expuestos/as a violencia de género. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 165-182. <https://doi.org/10.6018/rie.547061>. Indicios de calidad: El artículo se encuentra en acceso abierto en las bases de datos, Directory of Open Access Journals (DOAJ), Dulcinea, Open Access Library, Sherpa/Romeo.
2. Hermoso-Soto, A.E. (2023). Training Needs Detected by Educators in Matters of Minors and Domestic Violence and Future Proposals. *Qualitative Research in Education*,12(3), 175-196. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.11603>. Indicios de calidad: El artículo recientemente publicado en octubre de 2023 acumuló desde entonces hasta enero de 2024 un total de 426 descargas, se publica en un medio de impacto científico, la revista *Qualitative Research in Education*, está indexada en SJR Q2 (2022), la revista cuenta con sello FECYT 2023 y se ubica en C1 en DIALNET MÉTRICAS (2022).
3. Hermoso-Soto, A.E. (2023). Propuestas de profesionales de Educación, Psicología y Trabajo Social para la atención a menores en situación de violencia de género en Jiménez-Cortés y Triviño-Cabrera, L. (2023). *Pedagogía Digital Feminista en Educación Superior*, 504-521. Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/pedagogia-digital-feminista-en-educacion-superior/9788411229296/>. Indicios de calidad: Este capítulo de libro se encuentra en la editorial Dykinson, editorial indexada en SPI Q1 y en Book Publishers Library Metrics.
4. Hermoso-Soto, A. E. y Jiménez-Cortés, R. (2023). Necesidades y buenas prácticas en la formación inicial y continua de profesionales que atienden a niños y niñas en exposición a violencia de género en M^a Teresa Castilla Mesa y Salvador Fernández González (Ed.), *Construyendo igualdad: Visibilizando experiencias*. Octaedro. Indicios de calidad: Este capítulo de libro se encuentra en la editorial Octaedro, editorial indexada en SPI Q1.
5. Hermoso-Soto, A.E. (2021). Aportes de las entrevistas online y las representaciones visuales digitales a la investigación educativa fenomenológica feminista en Luisa Vega-Caro y Alba Vico-Bosch (Ed.). *Igualdad y calidad educativa: Oportunidades y desafíos de la enseñanza*, 625-650. Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/igualdad-y-calidad-educativa-oportunidades-y-desafios-de-la-ensenanza/9788413776392/>. Indicios de calidad: Este capítulo de libro se encuentra en la editorial Dykinson, editorial indexada en SPI Q1 y en Book Publishers Library Metrics.
6. Hermoso-Soto, A. E. y Jiménez-Cortés, R. (2021). Materias específicas de género en titulaciones de educación, psicología y trabajo social de Andalucía en Ángeles Rebollo-Catalán, M^a Alicia Arias-Rodríguez (Ed.), *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior* (145-167). Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/hacia-una-docencia-sensible-al-genero-en-la-educacion-superior/9788413776415/>. Indicios de calidad: Este capítulo de libro se encuentra en la Editorial Dykinson, editorial indexada en SPI Q1 y en Book Publishers Library Metrics.

Código Seguro De Verificación	KrtnKQWdvwN2maFUZwmcmg==	Fecha	22/01/2024
Firmado Por	ANTONIO BERNAL GUERRERO	Página	2/5
Url De Verificación	https://pfirma.us.es/verifirma/code/KrtnKQWdvwN2maFUZwmcmg%3D%3D		



INFORME DEL DIRECTOR SOBRE IDONEIDAD DE PRESENTACIÓN TESIS POR COMPENDIO DE PUBLICACIONES

REGULADO POR R.D. 99/2011 (NORMATIVA REGULADA POR ACUERDO 6.1/CG 23-7-19)

D./D^a Rocio Jiménez Cortés como DIRECTOR de la tesis

doctoral de D/D^a Alicia Eladia Hermoso Soto emite informe

FAVORABLE / DESFAVORABLE a la presentación como compendio de publicaciones de la tesis doctoral por los motivos expuestos a continuación:

EXPOSICIÓN DE MOTIVOS (de acuerdo con los criterios establecidos en el art. 64.2 del Acuerdo 6.1/CG 23-7-19)

Como directora de la tesis doctoral presentada por Dña. Alicia Eladia Hermoso Soto, hago constar su idoneidad para la presentación por compendio de publicaciones de acuerdo a los criterios establecidos en el art. 64.2 del Acuerdo 6.1/CG 23-7-19:

1. La tesis doctoral que presenta la doctoranda consiste en el reagrupamiento de trabajos de investigación publicados en medios científicos relevantes dentro de su ámbito de conocimiento y los integra en una memoria que les da unidad. Cada uno de esos trabajos obedecen a objetivos específicos del proyecto de tesis.
2. El conjunto de trabajos está conformado por un mínimo de tres aportaciones publicadas o aceptadas para su publicación de las cuales las tres principales se efectúan en medios considerados aptos conforme a los criterios de evaluación publicados por la CNEAI en relación con el campo científico al que pertenece la línea de investigación en la que se presenta la tesis doctoral. Los tres principales, son un artículo científico publicado en Qualitative Research in Education (factor de impacto SJR Q2, DIALNET MÉTRICAS C1, Sello FCYT), otro artículo científico en Revista de Investigación Educativa (factor de impacto SJR Q2, DIALNET MÉTRICAS Q1, sello FECYT) y capítulo de libro en Editorial Dykinson (editorial indexada en SPI Q1 y en Book Publishers Library Metrics). Cuenta además con otros capítulos de libro y aportaciones.
3. Los trabajos reagrupados han sido publicados o aceptados para su publicación con posterioridad a la primera matrícula de tutela académica de la tesis doctoral dentro del programa perteneciente a la vigente ordenación de los estudios de doctorado.
4. Además de las publicaciones, la tesis doctoral incluye la introducción en la que se justifica la unidad temática de los trabajos presentados, los objetivos que se pretende alcanzar, un resumen global de los resultados, la discusión de estos y las conclusiones finales.

Por todo ello, emito mi informe favorable para la presentación.

Sevilla, 11 de enero de 2024

Fdo.: Rocio Jiménez Cortés
El director de la tesis
(Indicar con claridad nombre y apellidos del firmante)

SRA. PRESIDENTA DE LA COMISIÓN EJECUTIVA

INFORMACIÓN BÁSICA SOBRE PROTECCIÓN DE DATOS

En aplicación del principio de transparencia y lealtad regulado en el Reglamento General de Protección de Datos RGPD UE 2016/679 se le informa que la Universidad de Sevilla es responsable del presente tratamiento, 'ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LOS ESTUDIOS DE DOCTORADO' que tiene como finalidad la gestión académica, económica y administrativa de los procesos relacionados con los estudios de doctorado correspondientes al tercer ciclo de las enseñanzas universitarias oficiales, conducente a la adquisición de las competencias y habilidades relacionadas con la investigación científica, y a la obtención del Título de Doctor o Doctora. El tratamiento se realiza por ser necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento; por ser necesario para el cumplimiento de una misión realizada en interés público o en el ejercicio de poderes públicos conferidos al responsable del tratamiento, y por contar con el consentimiento expreso e informado, en su caso. De acuerdo con las citadas normas, tiene derecho a acceder, rectificar y suprimir sus datos personales, así como a otros derechos que puede consultar, junto a una información adicional más detallada, en el enlace: <https://sc.us.es/inec/default/files/pdf/doctorado.pdf>

Escaneado con CamScanner

Código Seguro De Verificación	KrtnKQWdvwn2maFUZwmcmg==	Fecha	22/01/2024
Firmado Por	ANTONIO BERNAL GUERRERO	Página	3/5
Url De Verificación	https://pfirma.us.es/verifirma/code/KrtnKQWdvwn2maFUZwmcmg%3D%3D		



INFORME DEL TUTOR SOBRE IDONEIDAD DE PRESENTACIÓN DE TESIS POR COMPENDIO DE PUBLICACIONES

REGULADO POR R.D. 99/2011 (NORMATIVA REGULADA POR ACUERDO 6.1/CG 23-7-19)

D./D^a. Rocío Jiménez Cortés como TUTOR de la tesis doctoral de D/D^a Alicia Eladia Hermoso Soto emite informe FAVORABLE / DESFAVORABLE a la presentación como compendio de publicaciones de la tesis doctoral por los motivos expuestos a continuación:

EXPOSICIÓN DE MOTIVOS (de acuerdo con los criterios establecidos en el art. 64.2 del Acuerdo 6.1/CG 23-7-19)

Empty box for the exposure of reasons.

Sevilla, 11 de enero de 2024

Fdo.: Rocío Jiménez Cortés
El tutor de la tesis
(Indicar con claridad nombre y apellidos del firmante)


SRA. PRESIDENTA DE LA COMISIÓN EJECUTIVA

INFORMACIÓN BÁSICA SOBRE PROTECCIÓN DE DATOS

En aplicación del principio de transparencia y lealtad regulado en el Reglamento General de Protección de Datos RGPD UE 2016/679 se le informa que la Universidad de Sevilla es responsable del presente tratamiento, "ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LOS ESTUDIOS DE DOCTORADO" que tiene como finalidad la gestión académica, económica y administrativa de los procesos relacionados con los estudios de doctorado correspondientes al tercer ciclo de las enseñanzas universitarias oficiales, conducente a la adquisición de las competencias y habilidades relacionadas con la investigación científica, y a la obtención del Título de Doctor o Doctora. El tratamiento se realiza por ser necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento; por ser necesario para el cumplimiento de una misión realizada en interés público o en el ejercicio de poderes públicos conferidos al responsable del tratamiento; y por contar con el consentimiento expreso e informado, en su caso. De acuerdo con las citadas normas, tiene derecho a acceder, rectificar y suprimir sus datos personales, así como a otros derechos que puede consultar, junto a una información adicional más detallada, en el enlace: <https://s.c.us.es/sites/default/files/pu/doctorado.pdf>

Escaneado con CamScanner

Código Seguro De Verificación	KrtnKQWdvwn2maFUZwmcmg==	Fecha	22/01/2024
Firmado Por	ANTONIO BERNAL GUERRERO	Página	4/5
Url De Verificación	https://pfirma.us.es/verifirma/code/KrtnKQWdvwn2maFUZwmcmg%3D%3D		



D./D^a. Antonio Bernal Guerrero como Presidente de la Comisión

Académica del Programa de Doctorado en Educación,

emite informe FAVORABLE / DESFAVORABLE a la presentación como compendio de publicaciones

de D/D^a Alicia Eladia Hermoso Soto

visto los informes emitidos por tutor y director/es en el programa de doctorado por los motivos expuestos a continuación:

EXPOSICIÓN DE MOTIVOS (de acuerdo con los criterios establecidos en el art. 64.2 del Acuerdo 6.1/CG 23-7-19)

La tesis reúne las condiciones para su presentación en la modalidad de tesis por compendio

Sevilla, 11 de enero de 2024

Fdo.: Antonio Bernal Guerrero
El presidente de la Comisión Académica
(Indicar con claridad nombre y apellidos del firmante)


SRA. PRESIDENTA DE LA COMISIÓN EJECUTIVA

INFORMACIÓN BÁSICA SOBRE PROTECCIÓN DE DATOS

En aplicación del principio de transparencia y lealtad regulado en el Reglamento General de Protección de datos RGPD UE 2016/679 se le informa que la Universidad de Sevilla es responsable del presente tratamiento, "ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LOS ESTUDIOS DE DOCTORADO" que tiene como finalidad la gestión académica, económica y administrativa de los procesos relacionados con los estudios de doctorado correspondientes al tercer ciclo de las enseñanzas universitarias oficiales, conducente a la adquisición de las competencias y habilidades relacionadas con la investigación científica, y a la obtención del Título de Doctor o Doctora.
El tratamiento se realiza por ser necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento; por ser necesario para el cumplimiento de una misión realizada en interés público o en el ejercicio de poderes públicos conferidos al responsable del tratamiento; y por contar con el consentimiento expreso e informado, en su caso. De acuerdo con las citadas normas, tiene derecho a acceder, rectificar y suprimir sus datos personales, así como a otros derechos que puede consultar, junto a una información adicional más detallada, en el enlace: <https://sic.us.es/sites/default/files/pdf/doctorado.pdf>

Escaneado con CamScanner

Código Seguro De Verificación	KrtnKQWdvwN2maFUZwmcmg==	Fecha	22/01/2024
Firmado Por	ANTONIO BERNAL GUERRERO	Página	5/5
Url De Verificación	https://pfirma.us.es/verifirma/code/KrtnKQWdvwN2maFUZwmcmg%3D%3D		



ÍNDICE

1. Introducción.....	1
2. Objetivos.....	5
3. Marco teórico.....	6
3.1. Violencia de género y factores de riesgo e impacto en menores.....	6
3.2. Formación en violencia de género y actuación con menores expuestos/as a ella.....	10
3.3. Buenas prácticas con menores en situación de violencia de género.....	13
3.4. Necesidades de profesionales y medidas de protección a menores en situación de violencia de género.....	16
4. Diseño de investigación.....	19
4.1. Metodología.....	19
4.1.1. Metodología ajustada a objetivos.....	19
4.1.2. Protocolo PRISMA.....	21
4.1.2.1. Criterios de selección y exclusión.....	22
4.1.2.2. Detección e inclusión o exclusión.....	23
4.2. Muestra y participantes.....	24
4.3. Técnicas e instrumentos.....	33
4.4. Procedimiento de recogida de datos.....	37
4.5. Proceso de análisis de datos.....	39
5. Resultados.....	44
5.1. La atención a menores en situación de violencia de género desde las guías docentes.....	44
5.2. Buenas prácticas para el impacto profesional con niños y niñas en situación de violencia de género.....	45
5.3. Identificando competencias profesionales clave para la intervención con menores expuestos/as a violencia de género.....	46
5.4. Implicaciones formativo-profesionales derivadas de experiencias en atención a menores expuestos/as a violencia de género.....	48
6. Discusión general.....	50
7. Conclusiones.....	52
8. Limitaciones y propuestas futuras.....	54

9. Bibliografía.....	56
10. Anexos.....	82

LISTA DE TABLAS

Tabla 1.....	25
Tabla 2.....	27
Tabla 3.....	29
Tabla 4.....	30

1. INTRODUCCIÓN

La violencia de género supone una problemática a nivel social que afecta tanto a mujeres en esta situación como a sus hijos e hijas, mayoritariamente menores de edad, considerados/as también víctimas.

El concepto de violencia de género engloba a toda aquella conducta perjudicial para la integridad física o moral de las mujeres, ejerciéndose así relaciones de poder por parte del hombre y cuya repercusión genera y acentúa desequilibrios sociales y en relación con cuestiones de género. Esto queda recogido, junto con el concepto de victimización, en la Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género del Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.

En la Ley Orgánica 1/2014 del Boletín Oficial del Estado se refleja que los casos de violencia de género sufridos por las mujeres en España afectan también a sus hijos e hijas, considerándoles parte del núcleo de la violencia machista y siendo su reconocimiento un avance hacia su recuperación (Caravaca y Sáez, 2020). Haciéndose, además, este reconocimiento a nivel legal con la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre de Medidas de Protección contra la Violencia de Género, que vela por garantizar una actuación y prevención correctas con estos/as menores.

La Macroencuesta sobre Violencia de Género en España de 2015, refleja la gravedad y lo escabroso de esta situación, registrando que, de los casos en activo de violencia de género, el 63,6% cuenta con hijos e hijas presentes en el acto violento, siendo el 92,5% de ellos/as, menores de edad.

Nos encontramos, por tanto, ante una realidad que supone una problemática a solventar en la que madres y menores se encuentran en la misma situación de peligro. En agosto de 2023, según recoge el Boletín Estadístico Mensual de la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género en España, el número de casos en activo de violencia de género con menores asciende a 41.264, de los que 10.093 casos están en situación de especial relevancia.

Anteriormente, en 2021 se reciben 2812 llamadas de menores en esta situación desde el teléfono ANAR (Ayuda a niños y adolescentes en riesgo), recopilado en el XV Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer, siendo la media de edad de 10,1 años. Según este informe, en su IX edición, desde su registro en 2015, asciende hasta

las 2300 llamadas por parte de estos/as menores. De ellos/as, el 73,5% reconocía verse inmerso/a dentro de la violencia ejercida diariamente hacia sus madres. Además, en el Boletín Estadístico Anual de 2021 del Ministerio de Igualdad del Gobierno de España son 339 los/as menores que han quedado huérfanos desde 2013, siendo este primer año del que se dispone información y el mencionado 2021 el último de forma anual. No obstante, de forma mensual, hasta agosto de 2023, la cifra asciende a 422. De estos/as niños y niñas, el 85,7% convive con su madre según la Ficha Resumen de datos del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Esto también se traduce en la mortalidad de estos/as propios/as menores en situaciones de violencia de género, cuya cifra asciende en 2017. Según la Macroencuesta de violencia contra la mujer en España de 2019, el 89,6% de los que se encuentran en la misma situación de los hechos que sus madres son menores de edad. En total, 41.246 menores se encuentran en situación de peligrosidad según relevancia, vulnerabilidad o riesgo.

A nivel internacional, estudios como el de Berg et al. (2020) recogen que, cada año, más del 6% de los/as menores de Estados Unidos se encuentran en exposición a la violencia de género, requiriendo, por tanto, servicios de intervención para ello. Lo que subraya la importancia de estos servicios de prevención e intervención con este colectivo debido a las consecuencias biopsicosociales que conlleva la exposición a este tipo de situaciones (Riquelme et al., 2019). No obstante, no hay una legislación unificada al respecto en un plano internacional (Callaghan et al., 2018).

Esta problemática de exposición de menores a violencia de género, junto con sus madres, constituye el tema de esta investigación, concretando el objeto de estudio en aspectos formativos y competenciales que afectan a la intervención y atención que se ofrece desde un punto de vista multidisciplinar. Así, buscamos ofrecer un enfoque desde la formación y el ejercicio profesional y especializado que ofrecen personas que intervienen desde la educación (infantil, primaria, social y pedagogía), la psicología y el trabajo social.

Esto, a su vez, supone una continuación de investigaciones previas en la misma línea temática (Hermoso-Soto y Jiménez-Cortés, 2018), aunando formación e intervención de profesionales de las áreas disciplinares mencionadas. Los proyectos previamente realizados, incluían Trabajo de Fin de Grado en la Universidad de Sevilla, el cual se incluyó dentro del VI Plan Propio de Investigación y Transferencia de la misma universidad y que contaba con la beca de iniciación a la investigación del año 2018 y un segundo Trabajo de Fin de Máster en la misma universidad. Este último se centraba en la

evaluación de la perspectiva de género que se incluía en los planes de formación de las titulaciones de las facultades de educación de las distintas universidades públicas andaluzas (Hermoso-Soto, 2019).

Así, se continúa dicha línea de investigación, con los aportes realizados en esta tesis por compendio, siendo el primer aporte: Hermoso-Soto, A. E. y Jiménez-Cortés, R. (2021). Materias específicas de género en titulaciones de educación, psicología y trabajo social de Andalucía en Ángeles Rebollo-Catalán, M^a Alicia Arias-Rodríguez (Ed.), *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior* (pp. 145-167). Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/hacia-una-docencia-sensible-al-genero-en-la-educacion-superior/9788413776415/>, cuyo objetivo se centra en identificar asignaturas específicas en materia de género dentro de los planes de estudio de las titulaciones señaladas a partir del estudio del contenido de sus guías docentes específicas en materia de género. Lo que permite visibilizar la escasez de este contenido de forma general y específica con respecto a menores en situación de violencia de género.

Posteriormente, con el segundo aporte, Hermoso-Soto, A. E. y Jiménez-Cortés, R. (2023). Necesidades y buenas prácticas en la formación inicial y continua de profesionales que atienden a niños y niñas en exposición a violencia de género en M^a Teresa Castilla Mesa y Salvador Fernández González (Ed.), *Construyendo igualdad: Visibilizando experiencias*. Octaedro. Se busca identificar necesidades formativas y subrayar buenas prácticas de formación inicial y continua de profesionales implicadas/os en la atención a este colectivo de menores que resulten de valor para su práctica profesional. Encontrando así diversas necesidades relacionadas con la formación en género y su introducción en las guías docentes de las titulaciones.

El tercer aporte, Jiménez-Cortés, R., y Hermoso-Soto, A. E. (2024). Competencias profesionales para una atención efectiva y de calidad a menores expuestos/as a violencia de género. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 165-182. <https://doi.org/10.6018/rie.547061>, tiene como objetivo identificar competencias profesionales que permiten desarrollar un trabajo eficaz y de calidad a diferentes profesionales que atienden a menores con exposición a violencia de género desde las percepciones y experiencias de los/as 48 profesionales implicados en la investigación. Este trabajo permite identificar un marco de competencias clave que desde un plano experiencial se señalan como importantes para esta intervención con menores expuestos/as a violencia de género.

Los dos siguientes aportes (Hermoso-Soto, A. E. (2023). Training Needs Detected by Educators in Matters of Minors and Domestic Violence and Future Proposals. *Qualitative Research in Education*, 12(3), 175-196. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.11603> y Hermoso-Soto, A.E. (2023). Propuestas de profesionales de Educación, Psicología y Trabajo Social para la atención a menores en situación de violencia de género en Jiménez-Cortés y Triviño-Cabrera, L. (2023). *Pedagogía Digital Feminista en Educación Superior* (pp. 504-521). Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/pedagogia-digital-feminista-en-educacion-superior/9788411229296/>), ofrecen una serie de implicaciones formativas que parten de las vivencias de estos/as profesionales en su atención a menores en situación de violencia de género que puede servir de guía a futuros/as profesionales de estos ámbitos de actuación y a quienes colaboran y diseñan los diferentes planes de estudios. La experiencia formativa y profesional, aporta un conocimiento profundo al respecto.

2. OBJETIVOS

Este estudio persigue dos grandes objetivos generales y cuatro objetivos específicos vinculados:

1. Comprender las bases de la formación inicial universitaria y continua necesarias para la atención de niños/as expuestos/as a violencia de género desde la perspectiva de diferentes profesionales implicados/as.

1.1. Identificar materias en los planes de estudios y acciones formativas con especial repercusión en la práctica profesional orientada a la atención con menores expuestos/as a la violencia de género.

1.2. Describir las características de esas buenas prácticas, (procesos, recursos y actividades) asociadas a materias o acciones formativas concretas que resulten relevantes para ser consideradas como “de impacto” para la práctica profesional.

Con este objetivo se busca averiguar cómo los/as profesionales que se dedican a la intervención y atención con niños y niñas en exposición a violencia de género obtuvieron su formación, así como las prácticas llevadas a cabo desde su puesto laboral y todo su ejercicio profesional general.

2. Indagar en su experiencia práctica para ilustrar procesos y generar competencias y conocimientos clave que, desde una perspectiva multidisciplinar, puedan redundar en el diseño de planes de estudios o acciones formativas compensatorias para la mejora de la atención a estos/as menores.

2.1. Conocer experiencias concretas que aporten competencias prácticas necesarias para la intervención con menores expuestos/as a violencia de género desde una perspectiva multidisciplinar integral.

2.2. Elaborar una matriz de implicaciones formativas derivadas de las vivencias de estos/as profesionales en la atención a menores desde una perspectiva multidisciplinar integral.

En este segundo objetivo se busca recopilar aquellas cuestiones que los/as profesionales ponen de valor en su intervención con menores en exposición a violencia de género desde su propio discurso y visión personal, de modo que, se ahonde en aspectos que consideren relevantes y que sean de orientación para el aprendizaje en esto mismo.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. VIOLENCIA DE GÉNERO Y FACTORES DE RIESGO E IMPACTO EN MENORES

Los hijos e hijas de mujeres en situación de violencia de género forman parte de esta problemática, para lo que es necesaria su contextualización.

La definición que aporta la ONU en 1993 contempla la violencia de género como:

Una manifestación de relaciones de poder históricamente desiguales entre el hombre y la mujer, que han conducido a la dominación de la mujer y a la discriminación en su contra por parte del hombre e impedido el adelanto pleno de la mujer, y que la violencia contra la mujer es uno de los mecanismos sociales fundamentales por los que se fuerza a la mujer a una situación de subordinación respecto del hombre (párr. 6).

Posteriormente, en 1995, en la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer se empieza a utilizar el término de violencia hacia la mujer, suponiendo el abuso más encubierto y frecuente socialmente. Posteriormente, en España se instaura la Ley 16/1983, de 24 de octubre, publicada en el BOE el día 26 de octubre, considerando al Instituto de la Mujer como institución de actuación autónoma, estando adscrita al Ministerio de Cultura.

Es también en España, desde el Código Penal, donde se da importancia y sanción a la violencia de género en 1989, repercutiendo en menores, desde la tutela de los/as mismos/as. Se considera, por tanto, una conducta perjudicial hacia la mujer y que también se apoya con la Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género del Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. Considerándose, años más tarde, desde la Ley Orgánica 1/2014 del Boletín Oficial del Estado donde quedan reflejados que los casos de violencia de género sufridos por las mujeres a diario en España, su afectación a sus hijos e hijas.

La violencia de género puede adoptar diversas formas, incluyendo maltrato físico, psicológico y sexual, conllevando a casos de mortalidad y afectando a los/as hijos e hijas de estas mujeres.

Además, se encuentran diferentes perfiles de agresor y víctimas (López, 2016). Por un lado, el perfil del agresor varía según su personalidad, más agresiva dentro y fuera del hogar, muy predecible, o pasiva socialmente, convirtiéndoles en personas muy aceptadas.

Por otro lado, la víctima, suele ser una mujer con gran carga emocional negativa basada en la culpa, responsabilidad de cambio, o falsa esperanza de esto mismo, ligado a mitos del amor romántico y generación de constantes ciclos de violencia que le frenan salir de esta situación. Ambos perfiles son independientes del nivel socio-económico y cultural. También se añade un tercer perfil de los/as menores, víctimas de esta situación y quienes pueden llegar a padecer patologías psicológicas, además de físicas. Esto puede repercutir en su reproducción futura por lo aprendido durante su infancia. Siendo clave su consideración como víctima para su óptima recuperación (Caravaca y Sáez, 2020).

De esta forma, los/as menores en esta situación, experimentan la violencia desde el control coercitivo intrafamiliar, impactándoles y resistiendo a lo mismo (Callaghan et al., 2018). Impacto que se da en tres áreas, salud/bienestar de las madres, ambiente del hogar y el comportamiento externalizante de los/as menores (Akter y Chindarkar, 2019). Por supuesto, afectando en su salud socioemocional, física, cognitiva y conductual (Holmes et al., 2022), así como en su rendimiento académico o en la posibilidad de reproducción futura de patrones aprendidos en el ámbito familiar (Fernández y Pérez, 2018).

Esto se incrementa por la tardanza en el proceso de actuación hasta que se visibiliza esta violencia, lo que frena la puesta en marcha de actuaciones concretas (Reyes, 2015), pues las mujeres denunciantes que tienen menores a su cargo señalan de ineficaz el sistema por causas estructurales y valorativas. Esto lleva a reflexionar sobre las barreras existentes para estos/as niños y niñas desde los ámbitos administrativo, escolar, sanitario, de residencia, entre otros y para lo que, además, en numerosas ocasiones, requieren del consentimiento de padres agresores para su intervención (Reyes, 2017).

Los diferentes mecanismos que impactan en los/as menores en situación de violencia de género y que son ejercidos por el agresor repercuten directa o indirectamente en ellos/as, como así se destaca en las XX Jornadas Internacionales de Investigación Interdisciplinar realizadas por el Instituto Universitario de Estudios de la Mujer por la Comunidad Autónoma de Madrid en 2015 (Parra y Maldonado, 2015) Se considera violencia directa cuando los mecanismos, de alta carga agresiva, recaen directamente sobre los/as niños y niñas, y los indirectos, aquellos mecanismos que no se dan concretamente sobre estos/as, sino en su entorno. En ambos casos existen normas no escritas que conllevan a una relación nefasta entre agresor-víctimas en el hogar. Esto no siempre se da de la misma forma, depende de personalidades, culturas, dinámicas, entre otras.

La afectación en niños y niñas es independiente a la existencia de violencia física o no, lo que agrava la situación, repercutiéndoles a nivel social y emocional, siendo la violencia psicológica la más prolongada en el tiempo y que deriva en depresión, ansiedad u otros efectos como la agresividad (García et al., 2015).

El impacto psicológico, emocional, por la experimentación de los hechos, tanto en madres como hijos/as (Riquelme, 2019) se ha de tener en cuenta para la posterior intervención, localizando diversos puntos de vista y, en especial, el del/la menor respecto a cambios de colegio, hogar, etc. (Vass y Haj-Yahia, 2020). Esto es importante porque puede quedar desestimada esta parte emocional de los/as menores (Richards et al., 2017), predictor relevante en su relación con iguales, (Kennedy y Holt, 2019), perpetuación y victimización en futuras relaciones, pudiendo llegar a reproducir patrones incluso con sus futuros/as hijos e hijas (Hasselle et al., 2019) o normalizar y legitimar la violencia (Fontana y Rocha, 2022). Todo esto, puede explicarse por la teoría del apego con adultos/as durante la infancia que genera mayores niveles de estrés, peor funcionamiento familiar y mayor posibilidad de buscar controlar la conducta de menores bajo su cuidado a través del castigo físico (Goodman et al., 2017). Esta perpetuación cuenta además con diferencias por cuestiones de género entre niños y niñas, encontrando futuros perfiles de agresores o víctimas respectivamente (Jung et al., 2018). Lo que se relaciona, además, con otros aspectos como la polivictimización y la polipertetración de las violencias físicas, sexual y emocional (Forke et al., 2019). Estas son causadas por aprendizaje familiar, dándose casos muy latentes de la Tétrada Oscura de la personalidad, donde se encuentran rasgos de psicopatía subclínica, narcisismo, maquiavelismo y sadismo, con mayor presencia en niños que en niñas, en la que priman la ansiedad y la depresión (Plouffe et al., 2020).

Durante la etapa preescolar, la violencia de género llega a afectar hasta niveles de capacidad de control, siendo una etapa sensible al desarrollo y pudiendo provocar daños en diversas capacidades y función ejecutiva, prolongándose esto en el tiempo (Clark, et al, 2021) e incluso en el desarrollo social de estos/as menores (Harper et al., 2016; Bender et al., 2021). Este aprendizaje inconsciente, también denominado “efecto durmiente” en menores de tres años hace que, más adelante, aparezcan casos de agresividad por haberse acontecido en un periodo crítico de su desarrollo (Holmes, 2013) y repercuta en su vida diaria, rendimiento escolar, relación entre iguales, etc.

El verse inmersos/as en este tipo de situaciones hace que, en numerosas ocasiones, no relaten su propia experiencia, sino que, la describan, reconozcan a quiénes son las personas implicadas en esta misma, buscando responsabilizar tanto al padre como a la madre y otorgando a cada uno el papel de víctima en la posición que vean conveniente (Vass y Haj-Yahia, 2020). Esto puede repercutir en sus futuras relaciones reproduciendo estas violencias (O'Leary, 2005), derivadas de infancias marcadas por esto (Teva et al., 2020). No obstante, el número de maltratadores con infancias similares es escaso y es independiente a otros factores como la cultura o el nivel socioeconómico (Fernández y Echeburúa, 1997). Por esto, se deben tener en cuenta también factores como la frecuencia o la edad inicial en la que comienza la exposición, contando con la existencia de casos de doble exposición, a violencia de género y a abuso infantil (Hultmann et al., 2020), o la inmigración y el estrés familiar en nuevos contextos (Williams y Adams-Rueda, 2020).

Existen también otros casos en los que el haberse visto inmersos/as en estas situaciones hace que se dé un efecto contrario al esperado, que supone abandono escolar, desinterés, etc. En estos casos contrarios, el compromiso escolar juega un papel importante, especialmente en la adolescencia, donde se ven menos ausencias y retrasos, desaparecen comportamientos perturbadores, lo que podría deberse a aspectos más emocionales. Estos, están relacionados con la autoeficacia, autoeficiencia o autorregulación, derivando positivamente en la educación y trato a iguales (Mielityinen et al., 2021), junto con múltiples factores individuales y sociales (familiares y comunitarios), que impulsan a la recuperación y capacidad de progreso a pesar de las dificultades (LaBrenz et al., 2019). A esta capacidad de superación de sus propias circunstancias, pese a contar con factores en contra, es lo que se conoce como capacidad de resiliencia.

Muchos/as de estos/as niños y niñas son capaces de pedir ayuda para acabar con esta situación pese a las adversidades encontradas (Hambrick et al., 2019), aunque, sigue siendo necesaria la indagación en su toma de decisiones al respecto, así como la divulgación o participación de sus experiencias (Kahovec y Haselschwerdt, 2022).

A esta capacidad de resiliencia, se suma el factor relación con sus madres, lo que conlleva a un trabajo durante la intervención y proceso de acompañamiento de forma simultánea y con un objetivo único en común de recuperación (Rosser et al., 2018). Esto dará lugar a la recuperación de madres e hijos/as en paralelo y fortaleciendo dicha relación, disminuyendo agresividad, desobediencia de normas, problemas atencionales, etc. Logrando así mayores niveles de seguridad y apoyo, teniendo en cuenta la figura de las

madres como relevantes en sus vidas y creando lazos fuertes con ellas (Lapierre et al., 2018).

Dada la evidencia de diversos factores de riesgo a los que se exponen menores en situación de violencia de género, es necesario adoptar un conjunto de estrategias que velen por la prevención y mitigación de estas situaciones, estableciendo prácticas positivas con cuidadores/as o contar con un ambiente favorable física y emocionalmente seguro (Korpics et al., 2021).

3.2. FORMACIÓN EN VIOLENCIA DE GÉNERO Y ACTUACIÓN CON MENORES EXPUESTOS/AS A ELLA

La violencia de género supone un complejo fenómeno desde la intervención que incluye aspectos legales, clínicos, formativos, entre otros, y que requieren una atención minuciosa, especializada e interdisciplinar entre todos los ámbitos que se encuentran inmersos en ello. Desde la normativa española, el Código de Universidades, modificado en 2019, recoge su introducción por áreas, garantizando la igualdad o la implantación de planes en este aspecto, así como guías docentes enfocadas a esto.

La atención a estos/as menores requiere de sensibilidad (Gómez y Sánchez, 2023) y contar con recursos, especialmente desde la educación (De la Cruz y Rodríguez, 2022), destinados a la prevención y actuación (Fernández y Pérez, 2018) precisando formación teórico-práctica (Romo et al., 2021). No obstante, existe la posibilidad de introducirse transversalmente (Montes de Oca, 2019), existiendo resistencia a la perspectiva de género en general en la formación (Verge et al., 2017).

La formación en materia de género actualmente es un desafío (Asián et al., 2015) por su carencia en los currículums universitarios de forma continuada y formal que viene prolongándose desde la década de los setenta (Camaera y Saavedra, 2018). Lo que necesita de reflexión al respecto (Bas et al., 2017), quedando excluida de muchas titulaciones y dificultando su introducción académica (Mahlori et al., 2018).

Esto hace necesaria la capacitación de profesionales, especialmente del profesorado, de forma temprana e integral sobre violencia de género, trauma, mejora de sistemas de apoyo y buena comunicación entre el estudiantado (Davies y Berger, 2019). Las actuaciones destinadas a la prevención y diagnóstico temprano son escasas (Riquelme et al., 2019; Barudy y Dantagnan, 2012), dándose carencias al respecto en la educación superior

(Ortega y Pagès, 2018). Para ello, se necesita introducir aspectos en relación con la intervención en la formación inicial y continua de estos/as profesionales (Olszowy et al., 2020). También es importante en el ámbito sanitario por la dificultad de conexión directa entre síntomas o signos de esta problemática, debido a barreras psicológicas y sociales, siendo claves la coordinación entre este sector, el jurídico, social y educativo (Calvo y Camacho, 2014).

Aquí la universidad juega un papel importante hacia la transformación (De la Rosa et al., 2022; Piedra, 2022), dando valor a esta problemática desde distintos enfoques que engloban a la investigación (Evangelista y Mena, 2019) y formación específica en violencia de género, siendo decisiva la intervención futura de profesionales en formación. Siendo uno de los espacios pioneros en la incorporación de políticas de género (Di Napoli, 2021) y base de su introducción en la educación superior (Resa y Rabazas, 2021). Aunque es un campo escasamente investigado (Fariña et al., 2021), que ha de enfocarse en el desarrollo y evaluación de programas (Carnevale et al., 2020; Henning et al., 2021), así como en prácticas formativas y contenidos específicos en la materia (Magalhães et al., 2021). Siendo clave para la valoración, visibilización y creación de protocolos de atención a víctimas (Barreto, 2017).

Por ello, se ve obstaculizada la introducción de la perspectiva de género en los planes de estudio (Pastor et al., 2020), necesitando incorporar personal especializado en igualdad que vele por esto, por la erradicación de desigualdades, estereotipos sexistas y pensamiento patriarcal, enfocándose hacia modelos de relaciones igualitarias, sanas y satisfactorias, sin obstáculos ni barreras sociales desde un modelo pedagógico con la igualdad como eje transversal (Gallardo-López et al., 2020). Así como el desarrollo de planes de igualdad (Álvarez et al. 2021) que introduzcan esto a nivel académico (Díaz-Aguado et al., 2020). Concebir a la universidad como mero espacio de conocimiento deja de lado a los colectivos más vulnerables (Pichardo y Puche, 2019) y para evitarlo se precisa la adaptación del currículum (Garcés et al., 2020).

Una formación en género adecuada ha de contar con recursos que aporten conocimientos acerca de las herramientas disponibles para la intervención y lleve a la reflexión a futuros/as profesionales (Romo et al., 2021). Esto, de manera multidimensional, implica equipos de trabajo coordinados y poner el foco en competencias transversales que pondrán en práctica en sus ámbitos laborales, de forma consciente y comprometida (Roos et al., 2020). Lo que repercutirá en la introducción de materias de género y evaluación del

profesorado, dándose de forma firme y no transversalmente (Bejarano et al., 2021), considerando una universidad más inclusiva (Benet, 2020) y no discriminatoria ni opresiva (Shih y Wang, 2022), pues aún se refleja incluso en la falta de literatura escrita por mujeres (Phull et al. 2019). Además de constatar todo legalmente y como herramienta educativa (Aguilar, 2015).

Es por esto por lo que se plantean una serie de cuestiones para tener en cuenta como contar con experiencia práctica en la formación de profesionales a cargo de la intervención con víctimas y sus familiares (Stover y Lent, 2014) y la coordinación con estos/as (Yugueros, 2021). También especialización y coordinación de las instituciones sociales y públicas hacia el cambio y mejora de estas víctimas (Toledano et al., 2015; Etherington y Baker, 2018) y que necesita capacitación para lo mismo (Berger et al., 2021). Lo que supone un desafío (Münger y Markström, 2019), pero cuya intervención es factible y efectiva (Holmes, et al. 2022).

Por otro lado, cobran valor la pedagogía del juego (Jiménez y Galeano, 2020), poniendo a la víctima en primer lugar (Sordo, 2021), la educación sexual (Preinfalk, 2015) y la diversidad (Sánchez, 2021), generando lazos academia-centros de formación (Romo y Muro, 2021). Junto con literatura actualizada (Peragón, 2020) y orientada a práctica (Sánchez e Iglesias, 2018), reconocimiento de estructuras de poder (Barón, 2019) o habilidades, estilos de vida y culturas de paz (Kurian, 2020).

Para esto se necesita capacitación previa, extensa y significativa en la temática, abordando necesidades concretas (Stylianou et al., 2020) y un protocolo para su puesta en práctica (Tuner et al., 2020). Pero no existe consenso internacional acerca del contenido necesario para ofrecer un buen servicio a este colectivo, tampoco para evaluar las competencias clave en formación superior, pese a que sí hay pautas respecto a contenidos de programas basados en la comprensión de la confidencialidad y empatía (Macy et al., 2009).

Esta introducción puede hacerse posible orientándola a las competencias señaladas y relacionadas con la mediación, orientación, prevención y aspectos terapéuticos, destacados especialmente en trabajo social (Martín, 2022). Comprendiendo el perfil de los/as menores (Blodgett y Lanigan, 2018), aspecto poco estudiado (Lloyd, 2018).

La falta de formación para la intervención con estos/as menores es algo que se da a nivel internacional, obstaculizando la evaluación en situaciones de riesgo (Olszowi et al., 2020). Aunque sí se ponen en marcha algunos estudios que recopilan prácticas positivas

basadas en modelos colaborativos y conferencias para la identificación, diagnóstico y generación de redes de apoyo con familias afectadas (Berg et al., 2020). Teniendo en cuenta la capacitación e información en subpoblaciones con diversas razas/etnias, orientaciones sexuales, diversidad funcional, urbanidad, migración, entre otras, que repercuten en cómo las familias son más o menos atendidas.

De forma general, se dan diversos factores que frenan esta introducción de perspectiva de género en la formación, contando con algunos como la tardía incorporación de las mujeres a la universidad y la estigmatización en la elección de carreras basadas en roles sociales (Pérez et al., 2017), potenciando un androcentrismo cultural y simbólico aun presente (Ballarín, 2015). Repercutiendo en la existencia de un currículum oculto carente de esta perspectiva (Durán, 2022). Aunque esto va aminorando hacia un ambiente más equitativo, coeducativo y de corresponsabilidad (González et al., 2019). Algo que se traslada a esferas laborales (Moreno, 2018). Siendo la universidad base hacia la transformación y desarrollo del estudiantado (Fondón y Alzás, 2023). De ahí, valorar la función docente, en medios y editoriales de la mujer (Warren et al., 2018) y estrategias formativas destinadas a justicia social, centrada en prevención y erradicación de violencia de género, contando con herramientas para ello (Eriksen et al., 2022; Chapa et al., 2022).

Así, la perspectiva de género en las universidades públicas se ofrece puntualmente centrada en menores y, generalmente de elección opcional (Ferrer et al., 2011). Necesitando su introducción, sin darse de manera transversal, para evitar futuras reproducciones de roles, estereotipos o sesgos en niveles formativos superiores (Bonilla y Rivas, 2019) y motivadora para mayor implicación futura (García et al., 2018).

3.3. BUENAS PRÁCTICAS CON MENORES EN SITUACIÓN DE VIOLENCIA DE GÉNERO

A raíz de la ley contra la violencia de género de 2004, se plantea la atención e intervención con estos/as menores, “víctimas invisibles” (Rosser, 2017) desde la prevención o actuación en sí. Algo que también se recoge en la Ley orgánica 8/2015, de 22 de julio, de Modificación del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia, lo que es de especial valor.

Esto puede darse gracias a la adopción de buenas prácticas con estos/as menores especialmente desde los ámbitos sanitarios y educativos (Rosser et al., 2013), aunque

también desde otras áreas de intervención y que han de tener capacitación al respecto (De la Cruz, 2020).

Esta actuación debe comenzar desde la concepción de los/as mismos/as como víctimas, incluyéndoles en protocolos y derivándoles a servicios de atención emocional y conductual, trabajando de forma conjunta con sus madres para recuperación de ambos/as (Rosser et al., 2018). Esto asegura su seguridad y permite una intervención simultánea que les protege y ayuda en el avance hacia una misma finalidad (Rasool, 2016) que mejore sus índices de esperanza desde la crianza positiva de sus hijos/as (Schubert, 2021).

Estos/as menores conforman un colectivo muy vulnerable difícilmente reconocido a nivel legal, aunque sus madres sí lo sean y que precisan de ayuda especializada, coordinada, colaborativa y multidisciplinar, que cuente con herramientas y recursos de prevención y que aminore el impacto negativo, desde las buenas prácticas y feministas (Villar et al., 2019; Bejarano et al., 2023).

Aquí juega un papel fundamental la vocación profesional, conllevando un enfoque multidisciplinar cuyo interés es el beneficio del/la menor, de forma coordinada y atendiendo desde diversas áreas de atención, médica, psicológica o social, permitiéndole la expresión de sus propias vivencias. Todo ello, constatándolo en un informe que incluya aspectos formales, pautas y recomendaciones para su actuación, a través de la revisión de documentación correcta para evitar la reiteración de estas situaciones.

En esta intervención, es importante tener en cuenta la infravaloración de la violencia emocional respecto de la física (Mas et al., 2020), repercutiendo en el desarrollo emocional de estos/as niños y niñas (LaBrenz et al., 2019). Además, para paliar los efectos de la violencia vivida, es de valor garantizar una monitorización continuada durante la intervención para prevenir posteriores situaciones similares (Finkelhor et al. 2015).

Se pone en valor también el relato de madres e hijos/as en primera persona desde la escucha activa para una atención centrada en estos/as exclusivamente (Callaghan et al., 2018). Relacionando la intervención madre-hijo/a y cubriendo ambas necesidades (Orr et al., 2020), quedando las madres fortalecidas y capacitadas para ayudarse a sí mismas y lograr la recuperación de sus hijos/as, sin culpabilizarse de situaciones de violencia (Wendt et al., 2015).

Las estrategias llevadas a cabo con estos/as niños y niñas desde el plano psicológico, fortalecen la autoprotección, resolución de conflictos, pensamiento crítico o información sobre sus propios derechos, empoderándose y adoptando habilidades de autogestión de pensamiento. Todo esto repercute en su autoestima, confianza e incluso resiliencia, dándoles estabilidad y salud positivas (Goodman et al., 2017).

Lograr una atención óptima a estos/as menores desde los buenos tratos precisa conocimiento y formación en materia de servicios especializados, poniendo especial atención en trauma o control coercitivo (Kennedy y Holt, 2020; Hollinsworth, 2019). Para lo que también se han de sentar bases que unifiquen esta formación (Cook et al., 2019). Contando, además, con sensibilización, herramientas y recursos que favorezcan la intervención y conocer medidas y protocolos que les sean beneficiosos (Galvis y Garrido, 2016).

Esto conlleva una emergente preocupación por la problemática y mayor concienciación al respecto, pero los/as profesionales encargados/as de la intervención, pueden verse ante situaciones difíciles de lidiar, con falta de recursos y requiriendo de atención psicológica específica (Martínez y Lezcano, 2020). Siendo considerado una buena práctica en el desarrollo de su labor, tomando importancia la salud mental como variable de entorno que afecta individualmente y que permite responder a situaciones y contextos vulnerables, para lo que es necesario condiciones favorables de trabajo que permitan la continuidad y mejora de la práctica (Bergman et al., 2023).

A esta buena práctica se le suman actuaciones de deconstrucción hacia la convivencia, interculturalidad, participación, entre otras (Sierra et al., 2017), generando espacios de confianza donde monitores y menores interactúen logrando mejorar habilidades en común (Pharris et al., 2022).

Esta relación menores-profesionales lanza un mensaje a poderes sociales, medios de comunicación y sistema educativo para la erradicación de la violencia de género, transmitiendo cultural, tecnológica y científicamente un sentido equitativo y de los derechos humanos hacia una sociedad plural, pacífica y digna (San Segundo y Codina-Canet, 2019).

3.4. NECESIDADES DE PROFESIONALES Y MEDIDAS DE PROTECCIÓN A MENORES EN SITUACIÓN DE VIOLENCIA DE GÉNERO

El Boletín Oficial del Estado, del 6 de junio de 2014, recoge el tipo de protección necesaria para los/as menores procedentes de situaciones de violencia de género., recopilando su amparo y ayuda desde vertientes legales que garantizan su bienestar y adecuada actuación según derechos y necesidades personales concretas (edad, contexto, etc.).

La Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, reformula algunos de los artículos referentes a la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la violencia de Género, que permiten ver la peligrosidad de las situaciones de violencia de género y la exposición de niños y niñas. Así como ocurre en la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, donde figura que desde los distintos servicios especializados se ha de detectar, dar respuesta específica, derivar y coordinar los diferentes casos. Jugando un papel fundamental la academia en la creación de espacios igualitarios y que lo solidifiquen, como consta en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Dándose anteriormente, en 2007 con el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, la introducción de la perspectiva de género en niveles educativos superiores.

No obstante, aunque existe un marco legal que vela por la calidad de la intervención con menores en situación de violencia de género, los/as profesionales se encuentran en ocasiones sin recursos y con dificultades para hacerle frente (Martínez y Lezcano, 2020).

Ejemplo de ello es el grupo de expertas en la lucha contra la violencia contra las mujeres y violencia doméstica (GREVIO) (2020) que, pese a prestar servicios de apoyo desde diferentes vertientes, especialmente ofreciendo alojamiento a víctimas y atención psicológica a las mismas, animan a la sociedad española, a autoridades a garantizar la protección de estos/as menores. Debido a la falta de sensibilidad que frena la creación de actuaciones concretas y genera falta de recursos en los/as profesionales. Aunque, este equipo de expertas garantiza la atención a mujeres y niños/as adaptando la intervención, contando con servicios especializados para mayores de 65 años, adolescentes menores de 18 y sus hijos/as.

España cuenta con protocolos de actuación con menores en situación de vulnerabilidad, como así se expone en el Protocolo básico de intervención contra el maltrato infantil en el ámbito familiar del año 2014. Se recopila así una serie de actuaciones para la detección temprana del maltrato infantil, coordinación interinstitucional, facilitar y aligerar procesos para una pronta respuesta y, por último, incluir aquí a menores expuestos/as a violencia de género. Todo esto desde distintos ámbitos de actuación como el educativo, social (servicios sociales), sanitario (atención primaria, psicología u otros) y judicial-policial.

También existen las hojas de notificación y riesgo de maltrato infantil en las áreas de servicios sociales, sanidad, educación y policial, en vigor desde 2006 y destinadas denunciar casos de maltrato, incluyendo violencia de género.

No obstante, difícilmente se localizan recursos específicamente destinados a violencia de género y menores, siempre anexos/as a la intervención con sus madres, o bien, a un concepto más general como el maltrato infantil.

Aunque, desde la Junta de Andalucía, sí constan algunas medidas de protección como los centros de emergencia y casas de acogida, pisos tutelados, atención psicológica a hijos/as y servicio de apoyo psicológico en crisis para huérfanos/as de víctimas mortales de la violencia de género. De nuevo, los centros, casas y pisos se destinan a las madres y la atención psicológica a hijos/as se les ofrece siempre y cuando sus madres sean consideradas víctimas.

Por otro lado, dentro de esta misma comunidad, se dan otros recursos y herramientas de detección de menores en situación de maltrato, de forma general, pero que también sirven de ayuda en casos de violencia de género. Estas son las Hojas de notificaciones de posibles situaciones de riesgo y desamparo de la infancia y adolescencia, así como el instrumento Valórame y la Aplicación SIMIA (sistema de información sobre el maltrato infantil en Andalucía. Herramienta que además son complementarias y que sirven, en el caso de la aplicación, para notificar, registrar y hacer un seguimiento de estos/as menores, entrando en vigor con el Decreto 210/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula el procedimiento de actuación ante situaciones de riesgo y desamparo de la infancia y adolescencia en Andalucía (SIMIA).

También hacemos referencia al proyecto “Sexismo y Violencia de Género en la Juventud Andaluza e Impacto de su exposición en menores” de la UNED (Universidad Nacional

de Educación a Distancia) u organizaciones como Fundación Mujeres (FM) que trabajan en ello (De la Peña et al., 2011).

En las Islas Canarias, en 2012, se crea la guía específica de intervención con menores víctimas de violencia de género o en Cataluña, en 2008, se presenta el manual de atención a niños y niñas víctimas de violencia de género en el ámbito familiar (Orjuela et al., 2008). A nivel internacional, España publica el manual de atención a niños y niñas víctimas de violencia de género en el ámbito familiar en colaboración con Save the Children (Ayllón et al., 2011) y, posteriormente el informe “Más me duele a mí. El maltrato que se ejerce en casa” en 2018 (Del Moral, 2018). También desde la Organización Mundial de la Salud se crea INSPIRE que cuenta con medidas abordadas desde diez organismos internacionales que buscan lograr la meta 16.2 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la eliminación de violencia contra la infancia. Así, el Informe de Situación Europea en la prevención del maltrato infantil de 2018 (Sethi et al., 2018) recopila la violencia doméstica, también la de género, como riesgo para los/as menores. Se incluyen así algunas medidas específicas para su intervención con menores y familias implicadas.

También, desde Estados Unidos, se da el programa Child Witness to Domestic Violence, que en 12 semanas hace un seguimiento psicoeducativo desde la intervención grupal con madres y menores (Schubert, 2022).

No obstante, aunque existen recursos para esta intervención con menores, la violencia puede perpetuarse en la visita a sus padres, recibiendo insultos, menosprecios, control, incluso daño físico y causando la muerte (Reyes, 2022).

Es por esto, por lo que se ha de tomar conciencia al respecto y en la creación de materiales y programas que garanticen una correcta actuación (Rosser et al., 2020) y desarrollo óptimo de estos/as menores, incluyendo a la sociedad, familiares, amistades y vecindario (Emery et al., 2015). De modo que se intervenga de forma multidisciplinar, permitiendo la creación de guías y apoyo al respecto (Galvis y Garrido, 2016), contando con personal cualificado que conecte todo el proceso entre madres e hijos/as (Rosser, 2017).

4. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

4.1. METODOLOGÍA

4.1.1. Metodología ajustada a objetivos

La metodología seguida en este estudio obedece a objetivos específicos:

Para dar cobertura al objetivo específico *1.1. Identificar materias en los planes de estudios y acciones formativas con especial repercusión en la práctica profesional orientada a la atención con menores expuestos/as a la violencia de género* (al que está asociada la publicación: Hermoso-Soto, A. E. y Jiménez-Cortés, R. (2021). Materias específicas de género en titulaciones de educación, psicología y trabajo social de Andalucía en Ángeles Rebollo-Catalán, M^a Alicia Arias-Rodríguez (Ed.), *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior* (pp. 145-167). Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/hacia-una-docencia-sensible-al-genero-en-la-educacion-superior/9788413776415/>), se sigue una metodología mixta que combina técnicas de análisis textual y del discurso con técnicas de análisis de contenido (Neuendorf 2018; Titscher et al., 2000). Con el análisis textual de las guías docentes seleccionadas se pretende identificar e indagar en los contenidos abordados para dilucidar perfiles formativos. Además, el análisis de contenido permite procesar los documentos para, de forma inductiva, elaborar los datos (González, 2015), desde la selección del objeto de estudio, categorías, unidades de análisis y selección de medida o recuento (Piñuel, 2002).

En cuanto al objetivo *1.2. Describir las características de esas buenas prácticas, (procesos, recursos y actividades) asociadas a materias o acciones formativas concretas que resulten relevantes para ser consideradas como “de impacto” para la práctica profesional*, (al que está asociada la publicación Hermoso-Soto, A. E. y Jiménez-Cortés, R. (2023). Necesidades y buenas prácticas en la formación inicial y continua de profesionales que atienden a niños y niñas en exposición a violencia de género en M^a Teresa Castilla Mesa y Salvador Fernández González (Ed.), *Construyendo igualdad: Visibilizando experiencias*. Octaedro), se sigue una metodología cualitativa basada en la fenomenología feminista (Butler, 1998). Desde el enfoque fenomenológico hermenéutico buscamos indagar en la experiencia y vivencia de las profesionales dentro de un marco espacio-temporal concreto (Suddick et al., 2020).

Respecto al objetivo 2. *Indagar en su experiencia práctica para ilustrar procesos y generar competencias y conocimientos clave que, desde una perspectiva multidisciplinar, puedan redundar en el diseño de planes de estudios o acciones formativas compensatorias para la mejora de la atención a estos/as menores.* Y especialmente al objetivo específico 2.1. *Conocer experiencias concretas que aporten competencias prácticas necesarias para la intervención con menores expuestos/as a violencia de género desde una perspectiva multidisciplinar integral* (cuya publicación asociada es: Jiménez-Cortés, R., y Hermoso-Soto, A. E. (2024). Competencias profesionales para una atención efectiva y de calidad a menores expuestos/as a violencia de género. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 165-182. <https://doi.org/10.6018/rie.547061>) se sigue una metodología cualitativa de corte fenomenológico feminista (Simms y Stawarska, 2013) que permite ahondar en las visiones más subjetivas de las personas favoreciendo la expresión de opiniones, momentos de vida y práctica profesional concretos (Suddick et al., 2020).

Por último, en el objetivo 2.2. *Elaborar una matriz de implicaciones formativas derivadas de las vivencias de estos/as profesionales en la atención a menores desde una perspectiva multidisciplinar integral* (al que se le asocian las publicaciones: Hermoso-Soto, A.E. (2023). Training Needs Detected by Educators in Matters of Minors and Domestic Violence and Future Proposals. *Qualitative Research in Education*, 12(3), 175-196. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.11603> y Hermoso-Soto, A.E. (2023). Propuestas de profesionales de Educación, Psicología y Trabajo Social para la atención a menores en situación de violencia de género en Jiménez-Cortés y Triviño-Cabrera, L. (2023). *Pedagogía Digital Feminista en Educación Superior* (pp. 504-521). Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/pedagogia-digital-feminista-en-educacion-superior/9788411229296/>), se sigue la fenomenología feminista y el enfoque fenomenológico hermenéutico, configurando un enfoque más humano en la investigación, para visibilizar sus propuestas como voces autorizadas desde la experiencia y ayudando a configurar un conocimiento de la esencia de esta experiencia profesional con menores expuestos/as a violencia de género.

De forma general, la fenomenología se centra individualmente en la experiencia de las personas, observando el significado y esencia de los procesos y fenómenos de forma natural (Pérez, 2007; Rodríguez et al. 1996). Poniendo especial atención a fenómenos y su intencionalidad en actividades sociales, dando voz a los/as participantes (Ortíz, 2012).

Esto permite conocer y comprender a una persona en el mundo desde su experiencia (Guerrero et al., 2017), vivencia y fenómenos que ello conlleva (Neubauner et al., 2019). Esta, se encarga de describir e interpretar esta experiencia personal, conociendo y comprendiendo su significado (Fuster, 2019), conectando el análisis ético de las dimensiones estudiadas y las relaciones y prácticas diarias de las personas, contexto de difícil acceso. La fenomenología feminista trata de dar forma al relato proporcionado por quienes participan desde su perspectiva (López, 2014). Aunque, este enfoque tiene su origen en la experiencia de las mujeres y comprensión del género (Wigginton y Lafrance, 2019). Dándose así una nueva vertiente de la fenomenología multidisciplinar (Simms y Stawarska, 2013) cuya raíz profundizaba en el discurso de estas mismas, comprendiendo la diferencia sexual como estructura subjetiva (Oksala, 2004).

El diseño de esta investigación se centra en un estudio de casos múltiples (Adams et al, 2014) y relatos paralelos (Young y Hren, 2017), que buscan el sentido propio de la historia de cada participante, localizando temas y aspectos aparentemente irrelevantes. Así, la persona investigadora genera un “puzzle” de conocimiento que aúna las vivencias de estas personas con las suyas propias.

4.1.2. Protocolo PRISMA

Por otro lado, en paralelo, se lleva a cabo una revisión de alcance, siguiendo el protocolo PRISMA, (Moher et al., 2009) de la literatura referente a la temática abordada que permite la actualización de estudios y su inclusión en la investigación. Se incorpora una revisión de artículos relevantes en cuestiones de menores en exposición a violencia de género, hijos e hijas de madres en esta situación. Para ello, se realiza una búsqueda en tres bases de datos: ERIC, SCOPUS y Google Scholar, introduciendo exclusivamente los de máximo cinco años de antigüedad (2019-2023). Además, solo se consideran válidos los que están en formato artículo, descartando proyectos de estudios formativos (trabajos de fin de grado, máster, tesis doctorales, etc.), libros, capítulos de libro e informes generales. (Ver anexo 1).

En cada una de las bases de datos se realiza un tipo de búsqueda diferente, pero con aspectos comunes. Esto se debe a la variedad de sus formatos que filtran palabras clave y datos estratégicos de forma distinta. Todos los términos se introducen en inglés para hacer una exploración más amplia e internacional, teniendo presente que en este idioma no

existen conceptos como “violencia de género”, sustituido por “violencia doméstica” (domestic violence) o “violencia de pareja” (partner violence).

En la base de datos ERIC, se busca “domestic violence” como palabra clave, señalando el rango de años especificado y añadiendo como filtro “child abuse”. En la siguiente base, SCOPUS, se insertan como palabras clave “child exposed to partner violence”, filtrando por los años señalados, limitando a “child exposed to domestic violence”, dentro de los campos de estudio de la psicología y ciencias sociales y utilizando solo artículos. Por último, dentro de Google Scholar, se busca, en fecha señalada, “child exposed to domestic violence”, descartando palabras como “nurse”, “doctor”, “pediatric”, “medicine” en todo el artículo, descartando los estudios referentes a la salud física.

Se encuentran un total de 71 artículos, 14 de ERIC, 38 de SCOPUS y 19 de Google Scholar.

Con este procedimiento metodológico garantizamos la actualidad y el alcance de las fuentes consultadas en la materia. Su objetivo es dar cobertura a una de las principales fases de la investigación como es la revisión de literatura científica.

4.1.2.1. Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión fueron los siguientes: a) El estudio seleccionado es un artículo de impacto internacional; b) con contenido relacionado con menores en exposición de violencia de género, en este caso, al tratarse de búsqueda en inglés, se traduce a violencia doméstica o violencia de pareja, siempre y cuando estos/as menores se vean en dicha situación siendo hijos e hijas de madres en estas circunstancias. Para ello se incluyen documentos que contengan las palabras clave “domestic violence”, “child exposed to domestic violence”, “child exposed to partner violence”, “partner violence” o “child abuse”, permitiendo la incorporación de estudios en otros idiomas como el portugués. También, se incluyen solamente artículos científicos cuyo contenido haga referencia a esta temática y que cuenten con una antigüedad máxima de cinco años (2019-2023). Excluyendo así estudios fuera de esta fecha y referentes a formaciones, libros, capítulos de libros, conferencias o informes que no sean de carácter científico. Aquí, se incluyen también artículos de la temática que puedan tener otra problemática relacionada además de la violencia de género (doméstica o de pareja aquí), como por ejemplo la drogadicción,

inmigración, entre otras, de manera que pueda localizarse una problemática de tipo interseccional.

Además, se tiene presente que la muestra tomada en las investigaciones sea o hayan sido menores en exposición de violencia doméstica o de pareja, en este caso, quedando excluidos estudios centrados en el padre y la madre, parejas adultas o en la vivencia de los actos sin ser hijos e hijas de mujeres víctimas de violencia de género.

No se realizan limitaciones específicas por año (entre 2019 y 2023), es decir, 2023 puede tener más o menos referencias que 2021, tampoco por base de datos, haciendo un total de 23 artículos incluidos en la muestra, 5 de ERIC, 13 de SCOPUS y 5 de Google Scholar.

4.1.2.2. Detección de inclusión o exclusión

Primero, se leen los títulos de los artículos para localizar su ajuste o no a lo previsto, después, se revisan sus resúmenes. Por último, si es necesario, se amplía esta lectura al texto completo para garantizar su inclusión o exclusión, teniendo en cuenta que tengan acceso o no. Así, en un primer momento se localizan un total de 71 artículos de las bases seleccionadas, ERIC (n=14) SCOPUS (n=38) y Google Scholar (n=19).

Posteriormente, se hace una segunda revisión para localizar si existe algún documento que no cuente con la característica principal destacada, que tenga formato artículo. De aquí, quedan eliminados 17 documentos: 4 capítulos de libro, una comunicación, un informe, otro del ámbito de la medicina y 10 filtrados como dentro de la fecha, pero realmente de uno o dos años anteriores, procedentes de Google Scholar, ERIC y SCOPUS respectivamente. Además, se excluye otro más por criterio de duplicación, de Google Scholar. Se configura entonces un total de 53 documentos válidos para continuar con el cribado.

Tras esto, se realiza una tercera búsqueda para localizar los documentos a los que se tenga acceso, eliminando solamente uno de Google Scholar que no permite su lectura y que, además, estaba duplicado, contando ahora con 52 que pasan al siguiente proceso de cribado.

La última criba, consiste en incluir sólo aquellos artículos que hagan referencia a menores en situación de violencia de género (doméstica o de pareja en inglés) siendo hijos e hijas de mujeres en la misma situación. De forma que, quedan incluidos todos aquellos

documentos que relacionados con este colectivo haciendo referencia a sus consecuencias futuras, recursos para trabajar con ellos/as o que ya se han implementado y se realiza evaluación y visiones de profesionales respecto a su labor con estos/as niños y niñas. Se registran 21 documentos válidos, de ERIC (n=5), SCOPUS (n=11) y Google Scholar (n=4). Quedan eliminados 32 documentos que hacen referencia a artículos de: revisión sistemática; que tratan sobre nuevas técnicas de investigación con menores en situaciones de maltrato o modificación de las mismas, o sea, centrados en el método de recopilación de datos y no en el/la menor en sí; atención prenatal; a madres o padres exclusivamente o relacionándolo con otros temas como alcohol o problemas judiciales; relación entre padre-madre y tratar el tema de menores de forma secundaria; comparativa entre hombres y mujeres sin tener en cuenta a menores en exposición a violencia de género; cifras de menores fallecidos por maltrato infantil; violencia de pareja homosexual; percepción general de la sociedad sobre la violencia de género con características muy generales; secuestro o menores infractores.

4.2. MUESTRA Y PARTICIPANTES

La muestra de esta investigación se recoge según los objetivos de esta, siendo el objetivo *1.1. Identificar materias en los planes de estudios y acciones formativas con especial repercusión en la práctica profesional orientada a la atención con menores expuestos/as a la violencia de género.*

Aquí, se toman como objeto de estudio 1882 guías docentes de titulaciones de psicología, trabajo social y educación (social, primaria, infantil y pedagogía) de las universidades públicas andaluzas, siendo estas la de Sevilla (US), Pablo de Olavide (UPO), Granada (UGR), Córdoba (UCO), Jaén (UJA), Cádiz (UCA), Málaga (UMA), Almería (UAL) y Huelva (UHU). De las cuales, se realiza muestreo no probabilístico intencional que selecciona solo aquellas relacionadas con la perspectiva de género, resultando 26.

Tabla 1*Muestra de guías docentes de las universidades públicas andaluzas*

Univer- sidad	Área	Titulación	Total de asignaturas	Total de asignaturas específicas en género
UPO	Educación	Educación social	44	1
UPO	Trabajo social	Trabajo social	53	2
US	Educación	Educación infantil	35	0
US	Educación	Educación primaria	52	0
US	Educación	Pedagogía	42	1
US	Psicología	Psicología	46	0
UMA	Educación	Educación infantil	35	0
UMA	Educación	Educación primaria	52	0
UMA	Educación	Educación social	42	3
UMA	Educación	Pedagogía	40	1
UMA	Trabajo social	Trabajo social	42	2
UMA	Psicología	Psicología	47	0
UJA	Educación	Educación social	40	0
UJA	Educación	Educación infantil	50	0
UJA	Educación	Educación primaria	62	1
UJA	Psicología	Psicología	45	0
UJA	Trabajo social	Trabajo social	47	2
UCA	Educación	Educación infantil	43	0
UCA	Educación	Educación primaria	47	1
UCA	Psicología	Psicología	38	0
UCA	Trabajo social	Trabajo social	42	2
UAL	Educación	Educación infantil	34	0
UAL	Educación	Educación primaria	55	0
UAL	Educación	Educación social	35	0
UAL	Psicología	Psicología	37	0
UAL	Trabajo social	Trabajo social	40	1

UHU	Educación	Educación infantil	44	0
UHU	Educación	Educación primaria	56	1
UHU	Educación	Educación social	44	0
UHU	Psicología	Psicología	45	0
UHU	Trabajo social	Trabajo social	47	2
UCO	Educación	Educación infantil	42	1
UCO	Educación	Educación primaria	51	0
UCO	Educación	Educación social	37	0
UCO	Psicología	Psicología	52	0
UGR	Educación	Educación infantil	44	0
UGR	Educación	Educación primaria	49	0
UGR	Educación	Educación social	41	1
UGR	Educación	Pedagogía	45	2
UGR	Trabajo social	Trabajo social	44	2
UGR	Psicología	Psicología	49	0

Fuente: Elaboración propia

Para el resto de objetivos: 1.2. *Describir las características de esas buenas prácticas, (procesos, recursos y actividades) asociadas a materias o acciones formativas concretas que resulten relevantes para ser consideradas como “de impacto” para la práctica profesional.* 2.1. *Conocer experiencias concretas que aporten competencias prácticas necesarias para la intervención con menores expuestos/as a violencia de género desde una perspectiva multidisciplinar integral.* Y 2.2. *Elaborar una matriz de implicaciones formativas derivadas de las vivencias de estos/as profesionales en la atención a menores desde una perspectiva multidisciplinar integral.* Participan 48 profesionales de los ámbitos del trabajo social, psicología y educación, dándose en esta última la posibilidad de contar con profesionales de la educación social, pedagogía y educación infantil y primaria. El criterio de selección muestral que se sigue aquí es que estas personas cuenten con experiencia en el trato y atención con menores en exposición a violencia de género. De esta forma, se concreta la participación de 18 profesionales de educación, 14 de psicología y 16 de trabajo social.

Tabla 2*Perfil de la muestra de educación.*

Seudónimo	Edad	Interviene con menores en calidad de...	Titulación complementaria	Experiencia
Miriam	28	Educadora	Máster en orientación y formación profesional para el empleo.	6 años
Adriana	41	Educadora	Psicología sistémica y otras formaciones en género.	
Mónica	35	Profesora	Formación del profesorado como estudiante y ponente, formación en España y en el extranjero (en género).	8 años
Natalia	26	Educadora	Formación de un curso orientado a género y drogas	1 aprox.
Lidia	26	Educadora	Máster en terapia asistida con animales.	3 años
Irene	18/30	Educadora	Asignatura de Coeducación con Marina Núñez. Jornadas sobre violencia de género de Páginas Violeta. Cursos del Instituto de la Mujer.	
Laura	31/40	Educadora	Arteterapia.	
Mercedes	18/30	Profesora	Cursos online y también presenciales.	
Pilar	41/50	Coordinadora plan de igualdad/Profesora	Lecturas, charlas y cursos.	
Sandra	18/30	Educadora	Máster en mujer, género y ciudadanía (UB) y	2 años

			formación constante con cursos.	
Alma	31/40	Educadora	A través de experiencia.	5 años
Sol	31/40	Educadora	Mediante formación on-line, el Instituto de la mujer, COGAM, Amnistía internacional, el Ministerio de igualdad, Escuela virtual de igualdad, etc.	5 años
Catalina	41/50	Educadora	Formación por parte de universidades o entidades (asociaciones que defienden los derechos de los menores, colegios profesionales, etc.).	18 años
Julia	41/50	Educadora	Máster en violencia de género y formación complementaria.	13 años
Juan	31/40	Educador	Seminarios y escuelas de igualdad.	13 años
Martín	31/40	Educador	De forma autónoma, entidades, administración pública y posgrados.	
Javier	18/31	Educador	Formación en género y lecturas.	
José	37	Profesor/educador en ámbito social		15 años

Fuente: Elaboración Propia.

Tabla 3*Perfil de la muestra de psicología*

Seudónimo	Edad	Interviene con menores en calidad de...	Titulación complementaria	Experiencia
María	48	Psicóloga servicios sociales	Experto en intervención psicosocial, inició doctorado, pero no continuó.	21 años
Marta	32	Psicóloga en consulta privada y programa de atención a hijos/as en situación de violencia de género	Psicoterapia Gestalt, experto en violencias machistas, psicología perinatal, dificultades de aprendizaje y cursos de menores.	4 años
Maite	41	Coordinadora regional del servicio de atención psicológica a hijos e hijas de mujeres víctimas de violencia de género.	Experta en género e igualdad de oportunidades con mención de violencia de género, máster de psicología infantil y terapia de reencuentro.	
Estela	47	Psicóloga	Cursos de formación dirigidos a necesidades del trabajo.	18 años
Henar	18/30	Intervención psicológica		4 años
Rita	31/40	Evaluación y tratamiento psicológico		
Concha	31/40	Psicóloga en proyectos sociales menores en riesgo	Máster oficial en intervención psicosocial y postgrado de intervención en género.	
Violeta	31/40	Asistencia psicológica		2 años

Ainhoa	18/30	Intervención con menores y madres, psicología	Postgrado en lfis.	2 años
Noa	31/40	Intervención psicológica	Autodidacta.	7 años
Vera	31/40	Terapia divorcio y atención a menores	Máster relacionado con intervención con menores.	
Isabel	31/40	Tratamiento psicológico	Ine.	
Manuel	31/40	Educador/psicólogo en prevención y protección de menores	A través de lecturas, artículos, revistas, revisión de investigaciones, programas de concienciación, cursos, etc.	10 años
Roberto	31	Psicólogo en servicio de atención a hijos e hijas de madres en situación de violencia de género		6 años

Fuente: Elaboración Propia.

Tabla 4

Perfil de la muestra de Trabajo Social

Seudónimo	Edad	Interviene con menores en calidad de...	Titulación complementaria	Experiencia
Lorena	25	Trabajadora social (intervención, recursos...)		1 año
Olivia	52	TS (acompañamiento familiar)	Formación en parentalidad positiva, disciplina positiva, ecología emocional, un máster en esto, máster en	21 años

			neuropsicología, educación e inteligencias múltiples. Estoy ahora en una formación de seguridad sobre el círculo de apego...mindfulness...	
Sheila	27	TS (intervención, recursos...)	Cursos específicos en género y otras	5 años
Rosa	31/40	Infancia en riesgo/servicios sociales	en cursos para los trabajadores del ayuntamiento en el que trabajaba.	
Blanca	31/40	Servicios sociales y centro de menores	Cursos online, cursos de mis empresas, cursos que ha ofrecido el colegio de educadores y sobre todo conociendo diferentes servicios con diferentes metodologías de trabajo.	7 años
Clara	31/40	Socioeducación menores y familia	Cursos y bibliografías.	12 años
Luz	41/50	Atención primaria y hospitalaria	Curso de formador de formadores de la Red Formma, de formación contra el maltrato a las mujeres, realizado en la escuela de salud pública (EASP) y experto en género y salud por la Universidad de Granada y realizado con la EASP.	19 años
Rosario	51/60	Situación en riesgo/intervención	Cursos e lectura especializada.	+25 años

		familiar	y		
		asesoramiento			
Loreto	31/40	Servicio		Formación externa.	13 años
		psicopedagógico			
		municipal			
Almudena	31/40	Referente	de	Cursos en el colegio de	8 años
		proyecto de menores		trabajadores sociales, de	
		en exclusión social		entidades formadoras, de la	
				experiencia laboral en	
				definitiva.	
Ruth	51/60	Asesoramiento	a	Máster y cursos	6 años
		víctimas	de	especializados.	
		violencia de género			
Nerea	51/60	Servicios sociales		Cursos ofertados por	26 años
				entidades públicas.	
Alba	31/40	Punto de encuentro		Cursos formativos.	4 años
		familiar/información			
		a la mujer			
Nuria	41/50	Atención primaria		Cursos formativos.	
Nadia	31/40	Punto de encuentro		Cursos formativos.	
		familiar, centros de			
		protección de			
		menores y			
		acogimiento			
Pablo	41/50	Asistencia a hijos/as		Mediante cursos, seminarios	19 años
		víctimas	de	y estudios de postgrado.	
		violencia de género			

Fuente: Elaboración Propia

El procedimiento de selección se basa en el muestreo no probabilístico deliberado, donde quienes se encargan de la investigación establecen sus propios criterios de selección, dándose una serie de características específicas a observar y consideradas típicas de objeto de estudio (López, 2004). Así, se configura un patrón basado en la experiencia directa con menores en exposición a violencia de género y perteneciente a las titulaciones

de psicología, trabajo social y educación (social, primaria, infantil y pedagogía). Esto delimita específicamente por parte de la persona investigadora a los informantes claves a un colectivo muy concreto para recopilar información muy precisa (Patton, 2002).

Se sigue un muestreo de casos homogéneos según ámbitos profesionales de procedencia para dar luz a patrones y aspecto comunes en cada área de intervención (Glaser y Strauss, 1967).

4.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Las técnicas utilizadas para la recogida de datos se recopilan según objetivo y aporte realizado.

Para el objetivo *1.1. Identificar materias en los planes de estudios y acciones formativas con especial repercusión en la práctica profesional orientada a la atención con menores expuestos/as a la violencia de género*. Asociado a la publicación: Hermoso-Soto, A. E. y Jiménez-Cortés, R. (2021). Materias específicas de género en titulaciones de educación, psicología y trabajo social de Andalucía en Ángeles Rebollo-Catalán, M^a Alicia Arias-Rodríguez (Ed.), *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior* (pp. 145-167). Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/hacia-una-docencia-sensible-al-genero-en-la-educacion-superior/9788413776415/>

Se utiliza un instrumento elaborado “ad hoc” y basado en la identificación y cuantificación de categorías en una rejilla observacional, donde también constan otras variables como ciudad andaluza, titulación específica, grupo de titulaciones a las que pertenece, nombre de la asignatura, créditos, troncalidad, obligatoriedad u optatividad y curso en el que se imparte. Todo ello, recogido en un documento de Excel.

Continuando con el objetivo *1.2. Describir las características de esas buenas prácticas, (procesos, recursos y actividades) asociadas a materias o acciones formativas concretas que resulten relevantes para ser consideradas como “de impacto” para la práctica profesional*. Al que se le asocia el aporte: Hermoso-Soto, A. E. y Jiménez-Cortés, R. (2023). Necesidades y buenas prácticas en la formación inicial y continua de profesionales que atienden a niños y niñas en exposición a violencia de género en M^a Teresa Castilla Mesa y Salvador Fernández González (Ed.), *Construyendo igualdad: Visibilizando experiencias*. Octaedro. Se usan técnicas narrativas como la entrevista o el

relato que buscan obtener información directa y detallada del diálogo con los/as participantes, abordando aquí formación inicial y continua, experiencia sobre buenas prácticas universitarias o no, vivencias derivadas de esto, etc. Dándose de forma flexible y abierta. Los relatos acompañan a esta entrevista ahondando en aquellas materias que les hayan sido útiles para la intervención con menores en situación de violencia de género.

Para todo el proceso se utilizan protocolos de consentimiento informado y de confidencialidad que asegure la protección de sus datos.

El 2.1. *Conocer experiencias concretas que aporten competencias prácticas necesarias para la intervención con menores expuestos/as a violencia de género desde una perspectiva multidisciplinar integral.* Y 2.2. *Elaborar una matriz de implicaciones formativas derivadas de las vivencias de estos/as profesionales en la atención a menores desde una perspectiva multidisciplinar integral.* Asociados a las siguientes publicaciones:

Jiménez-Cortés, R., y Hermoso-Soto, A. E. (2024). Competencias profesionales para una atención efectiva y de calidad a menores expuestos/as a violencia de género. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 165-182. <https://doi.org/10.6018/rie.547061>

Hermoso-Soto, A.E. (2023). Training Needs Detected by Educators in Matters of Minors and Domestic Violence and Future Proposals. *Qualitative Research in Education*, 12(3), 175-196. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.11603>

Hermoso-Soto, A.E. (2023). Propuestas de profesionales de Educación, Psicología y Trabajo Social para la atención a menores en situación de violencia de género en Jiménez-Cortés y Triviño-Cabrera, L. (2023). *Pedagogía Digital Feminista en Educación Superior* (pp. 504-521). Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/pedagogia-digital-feminista-en-educacion-superior/9788411229296/>

Para estos objetivos y sus aportaciones, al centrarse en el discurso de los/as participantes, se usan técnicas narrativas como entrevista semiestructurada y relatos biográficos.

La entrevista supone un instrumento donde la implicación del/la investigador/a es clave en la toma de decisiones y la escucha para comprender el contexto de quienes participan para dar calidad al estudio (Rodríguez y Pino, 2019).

A través de la entrevista semiestructurada (Ver anexo 2) se busca obtener información del diálogo con los/as entrevistados por parte de quien investiga, seleccionando temas clave y referentes para la temática abordada, generando un ambiente de comodidad y siendo flexible y abierto su proceso. Todo ello, guiándola siempre hacia los intereses del estudio (Smith y Osborn, 2007).

Aquí, se abordan la formación inicial y continua, experiencia sobre buenas prácticas universitarias o no universitarias, vivencias que ejemplifiquen requerimientos y competencias puestas de manifiesto, así como reflexiones derivadas de necesidades formativas, entre otras. Siendo algunas preguntas las siguientes:

- ¿Por qué eligió esa carrera universitaria?
- ¿Qué echa en falta que se tendría que haber abordado en su formación inicial con respecto a la intervención con este colectivo?
- ¿Qué contenidos incluirías en la formación inicial? (qué materias, cursos, seminarios...) ¿A qué competencias deberían de estar orientadas?

Esta entrevista elaborada en ad hoc parte de otra anteriormente revisada y validada en el estudio realizado a gracias a la beca de inicio a la investigación de la Universidad de Sevilla, donde se enmarcaba el Trabajo de Fin de Grado titulado “Supervivientes invisibles. Estudio sobre la atención integral a menores expuestos/as a violencia de género” (Hermoso, 2018), que abordaba parte de la formación de las profesiones que intervienen y atienden a menores en exposición de violencia de género. De aquí también se aporta al VII Congreso Universitario Internacional Investigación y Género: “*Voces encontradas: mujeres profesionales diversas ante menores y violencia de género*” (Hermoso-Soto y Jiménez-Cortés, 2018), que narraba las vivencias formativas y profesionales de profesionales en su intervención con menores en situación de violencia de género.

Además, esta entrevista cuenta con versión en formato online y presencial por las circunstancias dadas durante la recogida de datos, destacando la situación de pandemia. Esto supone un nuevo ajuste en la investigación cualitativa dada hasta la actualidad, avanzando así hacia la e-investigación (Hernán et al., 2021), manteniendo la posibilidad de narrar su propia experiencia (Olesen, 2011) y adaptando el contenido a entrevista online, de reciente incorporación (Dezin y Lincoln, 2015). Así, se encuentra una mayor muestra de participantes y mejor administración de estas personas entre sus diferentes

tareas y la investigación (Meza et al., 2016). Lo que, conlleva a una mayor complejidad y riqueza de la información recopilada (Piza et al., 2019), destacando técnicas conversacionales y narrativas en estos contextos (Orellana y Sánchez, 2006). Generando un cambio en la interacción con respecto a las presenciales, siendo la persona entrevistada quien dirige la situación, adoptándose a ella quien investiga y ambas a la situación (García y López, 2012).

Por otro lado, los relatos biográficos, método biográfico-narrativo, suponen un segundo instrumento de recogida de información, donde se solicita a los/as participantes que cuenten por escrito su experiencia sobre la formación recibida en la universidad en materia de género o menores. Se pretende así recopilar recuerdos, testimonios, etc. que permitan acceder y analizar la percepción de estas personas sobre aspectos concretos de sus vidas, construyendo de forma conjunta con el/a investigador/a un punto de interés específico de la investigación (Jiménez-Cortés, 2019). Esto permite la recopilación aún más personal de los/as participantes, tomando el tiempo necesario, sin excederse demasiado.

Otra técnica visual subjetiva utilizada, que permite ver la información “a través de sus ojos” (Fiske, 2015) es el esquema. Usado principalmente en ciencias sociales, se relaciona con la entrevista o las historias de vida, para dotar de mayor calidad a la investigación gracias a la experiencia de las personas implicadas. Las metodologías visuales participativas permiten un enfoque innovador que facilita concretar el posicionamiento de la persona dentro de un contexto de espacio y tiempo determinados (Jiménez-Cortés, 2019). Aunque, pese a su innovación y forma llamativa, son más complejos que otros métodos, pues han de generar piezas que informen concretamente a la investigación realizada (Shi et al., 2021), requiriendo, mayor tiempo para su realización en síntesis de ideas en un elemento visual único.

Los esquemas permiten recopilar la visión de estos/as profesionales encargados/as de la intervención con este colectivo sobre cuáles deberían ser las habilidades y competencias que para ellos/as son fundamentales en la actuación con estos/as menores (Ver anexo 3).

El uso de estos métodos supone una innovación (García y López, 2012), aunque la investigación cualitativa online ha evolucionado desde su origen hasta su concepción actual, permitiendo una capacidad de análisis más amplia y de mayor interés. Esto permite la mezcla metodológica de técnicas que corroboran la importancia de la heterogeneidad

de la información reunida, en concreto de forma online para mayor acceso a participantes (Piza et al., 2019). Estas técnicas online pueden combinarse entre ellas, como la lectura, documentación, concretando en el tipo multimedial o de conversación y narración en las que se basa el estudio (Orellana y Sánchez, 2006).

De nuevo, los instrumentos han sido elaborados “ad hoc” en base a su finalidad y objetivos del estudio. Así como la elaboración de un protocolo de consentimiento informado que vela por el anonimato de los/as participantes y tiene muy presente su participación voluntaria en el estudio, así como su desistencia en el momento que consideren oportuno. No obstante, se abre la opción de hacer pública su participación si lo desean.

4.4. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

La recogida de información y datos para el estudio se realiza desde diferentes vías y según el objetivo de investigación perseguido.

En cuanto al objetivo *1.1. Identificar materias en los planes de estudios y acciones formativas con especial repercusión en la práctica profesional orientada a la atención con menores expuestos/as a la violencia de género*. Se toman como objeto de estudio de las guías docentes de las distintas titulaciones de educación, psicología y trabajo social de las universidades públicas andaluzas. Por lo tanto, se acude a sus páginas oficiales en búsqueda de estas guías relacionadas con menores y violencia de género.

Para los objetivos restantes basados en el discurso de los/as participantes, *1.2. Describir las características de esas buenas prácticas, (procesos, recursos y actividades) asociadas a materias o acciones formativas concretas que resulten relevantes para ser consideradas como “de impacto” para la práctica profesional*. *2.1. Conocer experiencias concretas que aporten competencias prácticas necesarias para la intervención con menores expuestos/as a violencia de género desde una perspectiva multidisciplinar integral*. *2.2. Elaborar una matriz de implicaciones formativas derivadas de las vivencias de estos/as profesionales en la atención a menores desde una perspectiva multidisciplinar integral*.

Se acude a centros especializados en el tratamiento de la mujer y menores, universidades relacionadas con las titulaciones usando muestreo no probabilístico deliberado. Todas las personas participantes han de contar con experiencia directa con menores en situación de

violencia de género desde los perfiles de psicología, educación y trabajo social. De ahí la importancia de la participación de distintas instituciones como el Instituto Andaluz de la Mujer de la Junta de Andalucía, sus propios Centros Municipales de Información a la Mujer o la Universidad de Sevilla, que permite la realización de formaciones desde la Unidad de Igualdad y el acceso a participantes. Además, se usan redes sociales para ampliar aún más la muestra, ajustando el perfil a los criterios establecidos y, por tanto, su acceso. Todo esto desde el uso de entrevistas, esquemas y relatos con formato presencial y online.

Para garantizar la voluntariedad y anonimatos de las personas participantes se firma un protocolo de consentimiento informado que aclara ambas cosas y la posibilidad de abandono del estudio cuando lo deseen, trasladándolo de forma sencilla (oral o escrita). Además, se les otorga un pseudónimo por la investigadora o elegido por sí mismos/as y se elimina toda información que les comprometa personalmente. También se usa una declaración jurada de responsabilidad de las personas implicadas en la investigación para garantizar la confidencialidad de estos/as especialistas y el estudio.

La investigación no se somete a un comité de ética de la Universidad de Sevilla porque cuando este se aprueba, en gran medida los datos ya han sido recabados y la investigación se inicia con antelación a su constitución.

Los datos se recogen desde su propio ámbito y contexto profesional o donde la conversación sea fluida y cómoda, contando con entrevistas, online o presenciales, que tienen una duración aproximada de una hora. Estas se transcriben posteriormente siguiendo las convenciones específicas de transcripción de Jefferson (1984).

Además, se solicita a los/as participantes la realización de un esquema de competencias y habilidades consideradas necesarias para la intervención con menores expuestos/as a violencia de género. Así como un relato sobre la formación universitaria y continua cursada en relación a dicha intervención.

Esta recogida de datos puede suponer la reiteración de contacto con los/as participantes para garantizar el testimonio más acertado y ajustado a los objetivos.

4.5. PROCESO DE ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos se realiza de forma distinta en función del objetivo perseguido y aporte realizado.

Para el objetivo 1.1. *Identificar materias en los planes de estudio y acciones formativas con especial repercusión en la práctica profesional orientada a menores expuestos/as a violencia de género*, se utiliza el análisis de contenido, suponiendo un proceso sistemático para la revisión y evaluación de documentos (Bowen 2009), seleccionándolos, sintetizándolos y evaluándolos (Dulzaides y Molina, 2014). Posteriormente, se realiza una codificación mediante lectura individualizada de 26 guías docentes de universidades públicas con contenido en materia de género y menores y procedentes de titulaciones de educación, trabajo social y psicología. Después, se usa software específico, SPSS, aplicando descriptivos y usando tablas cruzadas por titulación y codificación in vivo con Maxqda, haciendo referencia al tipo de contenido presente, previo al tratamiento estadístico y a la tabulación.

Esto se origina gracias a las categorías de perfil muestras de guías creadas en documento Excel, donde consta la universidad y su ciudad, titulación específica, grupo de titulaciones perteneciente, nombre de la asignatura, créditos, troncalidad, obligatoriedad u optatividad de esta y curso. Identificando también otras que se plantean en término de escala estimativa donde 1 representa: sin presencia en la guía 2=escasamente presentes en la guía y 3= muy presentes en la guía. Identificando así 6 tipos de contenidos categorizados: contenidos básicos en perspectiva de género; contenidos sobre diversidad afectivo-sexual e identidad de género; contenidos sobre violencia de género; contenidos sobre teorías y epistemologías feministas, contenidos sobre teoría queer y específicos LGTBI+ y contenidos sobre las mujeres.

Para la consecución de los objetivos 1.2. *Describir las características de las buenas prácticas, (procesos, recursos y actividades) asociadas a materias o acciones formativas concretas que resulten relevantes para ser consideradas como “de impacto” para la práctica profesional;* 2.1. *Conocer experiencias concretas que aporten competencias prácticas necesarias para la intervención con menores expuestos/as a violencia de género desde una perspectiva multidisciplinar integral;* y objetivo 2.2. *Elaborar una matriz de implicaciones formativas derivadas de las vivencias de estos/as profesionales en la atención a menores desde una perspectiva multidisciplinar integral.* Se usa análisis

cualitativo de tipo temático (Neuendorf, 2018; Terry et al., 2017), combinando con el desarrollo de la teoría fundamentada.

Para esto, se recopilan los datos de quienes participan y se ahonda en el análisis de estos desde la comprensión del fenómeno de estudio (Charmaz y Thornberg, 2020). Se pone especial enfoque en análisis fenomenológico que inspecciona datos buscando resultado de ellos (Linares et al., 2019), comprendiendo la experiencia de quien participa (Guerrero et al., 2017) y su visión sobre su experiencia propia (Neubauer et al. 2019).

Todo el proceso de análisis se realiza desde de software específicos como Maxqda 2021 o Atlas ti en diferentes versiones (Atlas ti.9 y Atlas ti 22).

Además, se anonimizan los datos de los/as participantes y su voluntariedad en el estudio a través de consentimiento informado que vela por la privacidad de los/as mismos/as.

Para cada uno de los aportes referentes a objetivos se realizan diversas estrategias, Para el *objetivo 1.2.* referente a buenas prácticas de impacto derivadas de formación, se utiliza el método de comparación constante y saturación teórica de la información. Se crea para ello, un sistema de categorías emergentes del discurso y realizado por las dos investigadoras independientemente sobre una misma entrevista, intercambiando significados y categorías hasta llegar a un consenso en los indicadores de asignación.

Suponen un total de 209 fragmentos de análisis seleccionados de contenido relevante en formación inicial y continua. A lo que le continúa un análisis exploratorio con la herramienta nube de palabras del software mencionado, depurando aquellas que no aportan información a la temática y logrando este sistema de categorías:

- Perfil, donde se encuentran titulación (psicología, educación y trabajo social) y edad, dividida en rangos de 18-30, 31-40, 41-50, 51-60.
- Necesidades formativas, incluyendo aquí formación inicial referente a sensibilización en género; instrumentos específicos para la intervención; detección precoz; prácticas con casos reales y visión sistémica de la persona. Así como formación continua, donde se recogen asesoramiento profesional; autorrevisión y terapia; supervisión de casos; apoyo y recursos institucionales e interés por investigación en género.
- Buenas prácticas, que incluyen autodidacta, referente a personas que aprenden por sí mismas mediante lecturas, experiencia directa, vídeos, etc.; o a través de cursos de expertos, seminarios, postgrados y asignaturas específicas.

Además, se realizan contrastes de hipótesis a partir de herramientas como el visualizador de matriz de códigos y maxmapas. Aplicando también la intersección de códigos en un segmento de documentos activados que permite comparar las necesidades formativas y el carácter de las buenas prácticas según la titulación de los/as participantes.

Continuando con el *objetivo 2.1.* referente a experiencias concretas que aporten competencias prácticas para la actuación con este colectivo de menores, se comienza con la lectura focalizada de las preguntas referentes a competencias, obteniendo de esta primera exploración, 105 unidades de análisis de psicología, 148 de educación y 105 de trabajo social. Para contextualizar estas competencias se anota la experiencia individual en la atención a estos/as menores.

Se realiza una exploración inicial de los datos de psicología y educación de forma independiente por las investigadoras y con software especializado (Atlas ti v.9) y, posteriormente, se reúnen para establecer consensos de relación de categorías emergentes en ambos grupos, alcanzando un acuerdo del 90% en la primera ronda (Creswell y Poth, 2018). Se emplea el método de comparación constante y comprobación cruzada que permite fusionar categorías e identificar condiciones de aplicación, permitiendo nombrarlas y definir en función de las modalidades de competencias encontradas y sus indicadores de aplicación.

Posteriormente, se indaga en experiencias concretas de perfil formativo y laboral que contextualiza competencias encontradas, lo que refina, en otra reunión, el sistema de categorías incluyendo a trabajo social:

- Competencias profesionales: Básicas, referentes a conocimientos que permiten el acceso al cuerpo y esenciales para la atención a menores en exposición a violencia de género; técnicas, procedentes de haber cursado formación específica o derivada de la experiencia laboral, muy especializadas; y transversales, de carácter actitudinal y aptitudinal.
- Competencias experienciales por perfil profesional:
 - Psicología: asistencia psicológica y de acompañamiento; terapia clínica; intervención educativa y junto a madres y prevención y protección.
 - Educación: Apoyo educativo y acompañamiento; docencia y coordinación de servicios.

- Trabajo social: atención a menores en riesgo; acompañamiento familiar en crisis y trabajo social hospitalario.

Se categorizan 397 unidades de análisis (144 de psicología, 148 de educación y 105 de trabajo social), utilizando Atlas ti v.9 con código de cruces con la funcionalidad de tabla de coocurrencias y cálculo de coeficiente de contingencia para valorar la asociación entre los tipos de competencias profesionales y los ámbitos experienciales. Se valida el análisis con participantes que informan sobre si se refleja o no fielmente su experiencia (Smith y McGannon, 2018).

Por último, para *el* objetivo 2.2. relacionado con implicaciones formativas derivadas de la experiencia en atención a menores desde un punto de vista multidisciplinar, comienza su análisis con una lectura pormenorizada de las respuestas, seleccionando las de interés y se vuelve a releer sacando categorías generales y emergentes de esta. Finalmente, se hace una tercera lectura que define las siguientes categorías seleccionadas para análisis a través de Atlas ti 22:

- Necesidades: Donde se incluyen aquello que consideran necesario a nivel formativo, como la perspectiva de género; especificidad en la intervención menores y recursos; y práctica.
- Formación propia: Referente a la formación que los/as participantes han recibido y que es de valor para la intervención con menores en exposición a violencia de género, encontrando aquí especialización por áreas de actuación con menores, es decir, enfocada en aspectos concretos de intervención; por profesorado y por asignaturas de la carrera.
- Propuestas: Lo que incluye aquí todos aquellos aportes que quienes participan realizan con vistas a su posible introducción futura en formación de personal de sus mismas áreas de actuación. Aquí se encuentran propuestas orientadas a prácticas; actualización de contenidos; perspectiva de género; atención multidisciplinar; y recursos/apoyos humanos.

Una vez seleccionadas las categorías se hace un remuestreo de casos ricos (Jiménez, 2020) que localiza los casos que mejor ilustran el fenómeno tratado, localizando a tres profesionales que lo hacen posible.

Además, dentro *de este segundo subobjetivo*, se añade otro aporte que procede del mismo método de análisis de datos, es decir, lectura pormenorizada de los fragmentos relevantes

al aporte y posterior relectura para acotar categorías emergentes desde Atlas ti 22 que aporta específicamente categorías en propuestas formativas:

- Perspectiva de género: Lo que incluye propuestas en relación a la introducción de esta visión en formación, desde un punto de vista general; que trate tipos de violencia; así como la interseccionalidad en cuanto a variedades de desigualdades por razón de género.
- Mecanismos de actuación: Propuestas formativas orientadas a la detección y prevención de casos de violencia de género y menores en esta situación; intervención con este colectivo; y participación de las víctimas, siendo voz para la adaptación de contenido formativo en referencia a ellos/as mismos/as.
- Actualización y prácticas: Propuestas que velan por asegurar la actuación del contenido tratado respecto a este colectivo y su enfoque práctico.

Aquí también se hace uso de la reflexividad que requiere la inmersión total de la persona investigadora en el estudio, influyendo y acometiendo en la problemática representada (Bozalek y Zembylas, 2017). Aportando así transparencia y confiabilidad de investigación, observando y reflexionando en la transformación en base al objetivo dado (Bover, 2013). Se conecta así con el contexto, situación de la investigación y conciencia con la misma (De la Cuesta-Benjumea, 2011), siendo una herramienta muy utilizada en estudios feministas que acceden a la situación concreta, mezclando dimensiones subjetivas, socioculturales y de relaciones de poder que enriquecen la investigación, dándose una especie de apertura de caja negra (Shöngut y Pujal, 2014).

Todo ello desde la fenomenología feminista, base de cambio en investigación y en cuestiones de género (Vasterling, 2020).

5. RESULTADOS

En este apartado se abordan los resultados de investigación, siguiendo los objetivos específicos de la misma.

5.1. LA ATENCIÓN A MENORES EN SITUACIÓN DE VIOLENCIA DESDE LAS GUÍAS DOCENTES

Publicación relacionada:

Hermoso-Soto, A. E. y Jiménez-Cortés, R. (2021). Materias específicas de género en titulaciones de educación, psicología y trabajo social de Andalucía en Ángeles Rebollo-Catalán, M^a Alicia Arias-Rodríguez (Ed.), *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior* (pp. 145-167). Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/hacia-una-docencia-sensible-al-genero-en-la-educacion-superior/9788413776415/>

Las guías docentes de las titulaciones de Educación, Psicología y Trabajo Social de las Universidades pública andaluzas, escasamente contienen materias de atención a menores en exposición a violencia de género de forma general. Pero, si se desglosa en diferentes vertientes que puede tomar la temática, se localiza lo siguiente:

En materia de género como tal, el contenido es escaso, muy básico y generalizado, siendo los campos de Educación y Trabajo Social donde más se aborda. Esto mismo se recoge en mayor medida en titulaciones de Trabajo Social que en Educación.

Cuestiones de violencia de género se dan en la misma medida entre las titulaciones de Educación y Trabajo social, destacando algo más la primera y, concretamente, en las Universidades de Granada, Málaga y Pablo de Olavide de Sevilla.

El contenido específicamente en mujeres se da más en Trabajo Social que en Educación, desglosándose con mayor especificidad, centrándose en su historia, trayectoria y estudios realizados por las mismas.

No obstante, quedan ausentes aspectos como la teoría Queer y contenido relacionado con el colectivo LGTBI, diversidad afectivo-sexual y la identidad de género. Es decir, aquel contenido relacionado con esta teoría o colectivo no aparece ni en materias que abordan la diversidad y la escuela inclusiva. Como ocurre en la Universidad de Málaga que tampoco incluye la diversidad afectivo-sexual aquí. Solo es en materia de Educación para

la igualdad entre mujeres y hombres del Grado de Educación de la Universidad de Granada donde se localizan de forma explícita estos contenidos.

Se observa, así, una ausencia de estas materias en psicología, llevando a la reflexión sobre la revisión de planes y la mejora de sus perfiles formativos.

Así, habiendo visibilizado el estado general de las guías docentes de los planes de estudios andaluces objeto de indagación, se precisa especial incorporación de contenido en materia de violencia de género en las mismas. Esto puede deberse a la falta de consideración de este aspecto y su presencia en las asignaturas que parecen incluirlas y no lo hacen, conllevando a una necesaria comprensión de esto desde una perspectiva multidisciplinar. A esto, se le suma la necesidad de introducción de contenidos de diversidad afectivo-sexual y de género en todas las titulaciones, precisando de revisión y replanteamiento de asignaturas.

5.2. BUENAS PRÁCTICAS PARA EL IMPACTO PROFESIONAL CON NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE VIOLENCIA DE GÉNERO

Publicación relacionada:

Hermoso-Soto, A. E. y Jiménez-Cortés, R. (2023). Necesidades y buenas prácticas en la formación inicial y continua de profesionales que atienden a niños y niñas en exposición a violencia de género en M^a Teresa Castilla Mesa y Salvador Fernández González (Ed.), *Construyendo igualdad: Visibilizando experiencias*. Octaedro.

Las buenas prácticas para el impacto profesional en la actuación con menores expuestos/as a violencia de género recopiladas proceden de la formación inicial y continua cursada por profesionales de educación, psicología y trabajo social. Entre estos/as profesionales, se confluye en que dicha formación en intervención supone aún una asignatura pendiente, considerándola muy genérica y/o que difícilmente introduce algo relacionado, ausentándose mayoritariamente. Lo que se traduce en diversas necesidades encontradas durante el transcurso de sus estudios.

Esta falta de formación es esencial para la posterior puesta en práctica profesional con este colectivo, destacando algunos aspectos relevantes como la coeducación, formación en micromachismos, igualdad de género, intervención psicológica a víctimas de violencia de género, la detección precoz, etc.

Específicamente, ponen al/la menor en primer lugar y la importancia de contar con herramientas para la detección y actuación, trabajando en su seguridad, autoestima, autonomía o en el conocimiento de diversos modelos teóricos como el sistémico.

Todo este valor y consideraciones de buenas prácticas surgen de necesidades detectadas durante su formación. Aunque, sí consideran importante buenas prácticas aprendidas durante su formación. Algunos ejemplos de estas cuestiones son la implicación de su profesorado para introducirles la perspectiva de género, contar con experiencias reales relacionadas por sus docentes, algunas asignaturas que le permitieron descifrar la problemática de estos/as menores como el dibujo infantil. Así como otras formaciones específicas que les han ayudado como cursos especializados en violencia de género, asignaturas en esta temática o sus propias experiencias en la atención a este colectivo.

En general, las necesidades formativas mencionadas, se orientan directamente a la mejora de esta formación y a la optimización de la atención de futuros/as profesionales de estos ámbitos de intervención, destacando aquí buenas prácticas formativas como sería el dibujo infantil, conocimiento del sistema legal y sus recursos, entre otras. Estas, surgidas de acciones formativas cursadas que les han sido de ayuda y que recuerdan por su impacto, como algunos cursos online ofrecidos desde sus propias empresas, colegios a los que pertenecen o másteres en cuestiones de infancia y género que les han dotado de diversas metodologías y estrategias de trabajo. O también es la capacidad autodidacta de los/as profesionales en esta materia que les ha permitido aprender herramientas clave para esta intervención.

5.3. IDENTIFICANDO COMPETENCIAS PROFESIONALES CLAVE PARA LA INTERVENCIÓN CON MENORES EXPUESTOS/AS A VIOLENCIA DE GÉNERO

Publicación relacionada:

Jiménez-Cortés, R., y Hermoso-Soto, A. E. (2024). Competencias profesionales para una atención efectiva y de calidad a menores expuestos/as a violencia de género. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 165-182. <https://doi.org/10.6018/rie.547061>

Son diversas las competencias clave que desde los perfiles profesionales de psicología trabajo social o educación se destacan para la intervención con menores en situación de violencia de género.

Desde la psicología, concretamente desde el perfil del acompañamiento psicológico a menores en situación de violencia de género, priman mayoritariamente competencias de tipo transversal. Siendo ejemplo la escucha activa, comunicación o ser capaz de crear espacios de confianza para abordar la problemática libremente y sin culpa. Le siguen las competencias básicas referentes al desarrollo de conocimientos en procesos traumáticos, vitales, violencia de género o psicoanálisis. Encontrando competencias técnicas como el conocimiento de actuaciones con la escuela o la intervención en crisis.

Centrando el foco en la psicología de intervención socioeducativa con menores y madres, destacan la capacidad de empatía y extroversión como competencias transversales, siendo la formación en género y concienciación en esto mismo competencias básicas. Hacen referencia a competencias técnicas la capacidad de dar autonomía a la víctima y combinar lo educativo y lúdico.

En la psicología de la prevención priman como competencia básica el conocimiento de estrategias de autodetección para menores y como técnicas, la capacidad de evitar la victimización y la conexión emocional.

El perfil terapéutico de la psicología resalta competencias técnicas como la gestión de casos graves o la identificación de problemáticas y factores que pueden afectar al/la menor y sus madres, junto con la interseccionalidad.

Por otro lado, en el perfil profesional de educación, quienes intervienen desde la asistencia educativa y el acompañamiento, se identifican competencias técnicas como el reciclaje y actualización de normativa vigente y nuevas metodologías, así como adaptación del discurso, manejo de idiomas, entre otras. Les siguen competencias transversales relacionadas con la sensibilidad, escucha, empatía, paciencia o calma, así como otras de carácter básico orientadas al empleo, conocimiento sobre discapacidad, inteligencia emocional o género y violencia.

Para educadores/as de perfil docente, las competencias técnicas más presentes son la capacidad para la coordinación con otros servicios de atención e intervención con menores, resolución de conflictos o adaptación a la familia. Seguidas de las competencias

transversales, donde destacan empatía, asertividad, escucha o capacidad de diálogo y competencias básicas como contar con conocimiento en perspectiva de género, actualización de marco legal o desarrollo adolescente.

Los/as educadores/as de coordinación de servicios especializados en la atención a menores, destacan competencias técnicas como la concienciación personal ante la tarea a afrontar, observación abierta, herramientas para la intervención o estrategias para el cuidado profesional. También competencias básicas como conocimientos en materia de género y consecuencias jurídicas derivadas de la victimización y transversales como la empatía, asertividad y escucha.

Por último, dentro del perfil de trabajo social, quienes se dedican a la atención con menores en riesgo, destacan competencias técnicas como la cercanía, generación de espacios seguros y figuras de apoyo o reeducación hacia una nueva realidad entre otras. Continúan con competencias transversales como sensibilización o no prejuizar, escucha o asertividad. Como competencias básicas, conocimiento en violencia de género y menores y su intervención o conocimientos psicológicos.

Por otro lado, los/as trabajadores/as sociales de acompañamiento familiar, ofrecen competencias técnicas centradas en la capacidad de fortalecer la resiliencia o empoderar a menores y familias encargadas. Como competencias básicas, conocimientos en educación emocional, legislación, perspectiva de género o mediación familiar. Y, por último, en competencias transversales, flexibilidad, escucha, positividad o empatía.

Se da también un último perfil de trabajo social hospitalario que destaca competencias básicas relacionadas con formación en violencia de género desde el punto de vista de las fuerzas de seguridad del estado y competencias transversales donde prima la empatía.

5.4. IMPLICACIONES FORMATIVO-PROFESIONALES DERIVADAS DE EXPERIENCIAS EN ATENCIÓN A MENORES EXPUESTOS/AS A VIOLENCIA DE GÉNERO

Publicaciones relacionadas:

Hermoso-Soto, A.E. (2023). Training Needs Detected by Educators in Matters of Minors and Domestic Violence and Future Proposals. *Qualitative Research in Education*, 12(3), 175-196. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.11603>

Hermoso-Soto, A.E. (2023). Propuestas de profesionales de Educación, Psicología y Trabajo Social para la atención a menores en situación de violencia de género en Jiménez-Cortés y Triviño-Cabrera, L. (2023). *Pedagogía Digital Feminista en Educación Superior* (pp. 504-521). Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/pedagogia-digital-feminista-en-educacion-superior/9788411229296/>

Estos aportes recopilan propuestas formativas y profesionales procedentes de los perfiles de educación, psicología y trabajo social, surgidas, en ocasiones de necesidades anteriormente detectadas en formación inicial y continua, o no cubiertas en ambas.

Así, desde la educación se observa la necesidad de introducir temáticas que aborden la intervención con menores expuestos/as a violencia de género, incluyendo la formación en perspectiva de género y menores, enfocándola de forma práctica y actualizada, así como sensibilidad en ello. A esto se añade también la necesidad de especificidad dentro de la materia, aspecto compartido también desde trabajo social y psicología, considerándolo como una propuesta formativa futura.

De todo esto, surgen propuestas formativas para la actuación con estos/as niños y niñas como serían la, ya mencionada, introducción de formación en género de forma inicial que sea base para la formación continua más especializada en temas más estructurales, adaptación de la intervención a las edades, cultura, etc.

Destacan aquí, en formación continua, la importancia de contar con mayor madurez que en la inicial, lo que les permitirá otro enfoque más abierto de la situación al alumnado y futuros/as profesionales y, por consiguiente, la introducción de otras temáticas como la interseccionalidad.

Otros aspectos destacables como propuestas son la detección temprana de casos de violencia de género y menores en estas situaciones, prevención e intervención. Esto visto tanto desde lo formativo, contando con conocimientos en lo mismo, como laboral, teniendo recursos y estrategias para ello. Además, se hace hincapié en la formación e intervención futuras poniendo en primer plano a las víctimas, en este caso los/as menores.

Así como, a nivel profesional, consideran de valor actualizar las técnicas utilizadas con estos/as menores para poder ajustarse al contexto y situación determinados o el contar con apoyos profesionales que inspiren y ayuden en su labor.

6. DISCUSIÓN GENERAL

La educación superior desde los perfiles de educación, psicología y trabajo social con respecto a la intervención con menores en exposición a violencia de género se ve prácticamente desierta en este aspecto (Ortega y Pagès, 2018). Esta falta de materias que introduzcan cuestiones de género y feminismo (Shih y Wang, 2022), especialmente en violencia de género supone una alarma (Olszowi et al., 2020), siendo importante y necesario cubrir este aspecto (Phull et al., 2019) desde diferentes vertientes (Fondón y Alzás, 2023).

Esta carencia formativa en atención a menores expuestos/as a violencia de género se observa desde la falta de enfoque de género, referencias bibliográficas que acerquen al alumnado a esta perspectiva (González et al., 2019), la falta de inclusión de lenguaje no sexista, contenido en teoría queer y diversidad afectivo-sexual (Aguilar, 2015). Esto es debido a la aún existencia de un currículum oculto que mantiene estructuras patriarcales (Durán, 2022) y dificultan su avance.

Esto se manifiesta en necesidades y carencias formativas detectadas por profesionales a cargo de esta intervención, para quienes resulta imprescindible contar con conocimientos clave para la correcta atención e intervención, herramientas y estrategias para ello (Hollingsworth, 2019; Chapa et al., 2019).

De esto surgen propuestas de valor tanto a nivel formativo, como profesional para futuros/as estudiantes de sus titulaciones y, posteriormente, profesionales de su ámbito. Entre estas se destacan el conocimiento en tipos de violencia (Álvarez et al., 2021), nociones sobre trauma, sus consecuencias y cómo tratarlo (Berger et al., 2021; Lee et al., 2021; Kennedy y Holt, 2020; Henning et al., 2022) o la no culpabilización del/la menor este aspecto (Martín, 2022), trabajando desde la resiliencia (Hambrick et al., 2019) y aprovechando las ventajas que esto les aporta a los/as menores (Holmes et al., 2022).

Algunas de estas propuestas señaladas, como contar con materias respecto a aspectos emocionales es algo con lo que aún no se cuenta tampoco, como es el ejemplo del estrés postraumático y cómo gestionarlo (Cook et al., 2019; Shchubert, 2022). Así como la colaboración entre sistemas o la puesta en primer plano de los/as menores (Bergman et al., 2023; Lee et al., 2021).

La atención a menores se realiza de forma multidisciplinar (Yugueros, 2021), de modo que contar con esta colaboración y coordinación (Carnevale et al., 2020) entre áreas también supone una propuesta y reto para futuras formaciones y acciones laborales. Contar con este tipo de estrategias benefician la función de atención (Turner et al., 2017) y, por lo tanto, la mejora en la vida de estos/as menores (Lloyd, 2018). Añaden también el apoyo profesional (Berger et al., 2021) y la revisión de su propio autoconcepto desde el autocuidado (Cook, 2019).

Esto sería oportuno realizarlo acercando el contenido a la práctica real (Garcés et al., 2020; Stover y Lent, 2014) y adaptarla a estos/as niños y niñas (Eriksen et al., 2021) según diferentes cuestiones sociales y raciales (Stilanou et al., 2022) o desigualdad por cuestiones de género (Ferrer-Pérez y Bosch-Fiol, 2019). Además, haciendo uso de estrategias como la introducción del juego (Jiménez y Galeano, 2020) que permitan mayor exclusividad (Sordo, 2021) y acercamiento real (Romo y Muro, 2021).

De forma general, se observa esta falta de contenido en atención a menores (Gómez y Sánchez, 2023) y su introducción real en el currículum más allá de hacerlo de forma transversal (Montes de Oca, 2019), precisando planes específicos para ello (Peragón, 2020) y orientados hacia las buenas prácticas (Macy et al., 2009; Eriksen et al., 2022). Siendo especialmente clave en educación (Barudy y Dantagnan, 2012) y contando con un papel decisivo en esto por parte de la universidad (De la Rosa et al., 2022).

7. CONCLUSIONES

Las conclusiones en base al objetivo *1.1. Identificar materias en los planes de estudio y acciones formativas con especial repercusión en la práctica profesional orientada a menores expuestos/as a violencia de género*, muestran:

- Falta de referencia explícita en contenido sobre diversidad afectivo-sexual y de género, así como referentes al colectivo LGTBI+.
- Contenidos sobre mujeres enfocados exclusivamente a su historia y trayectoria.
- Necesidad de inclusión firme de contenido en materia de género, feminismo y violencia de género.
- Área de psicología sin presencia en materia de género.

Objetivo *1.2. Describir las características de las buenas prácticas, (procesos, recursos y actividades) asociadas a materias o acciones formativas concretas que resulten relevantes para ser consideradas como “de impacto” para la práctica profesional.*

Destaca aquí:

- Formación específica en materia de género y específicamente violencia de género (recursos y herramientas).
- Enfoque de la formación con orientación práctica.
- Dinámicas de asesoramiento profesional.
- Enfoque sistémico y colaborativo en la intervención.
- Especialización por área de atención.

Objetivo *2.1. Conocer experiencias concretas que aporten competencias prácticas necesarias para la intervención con menores expuestos/as a violencia de género desde una perspectiva multidisciplinar integral.* Aquí destacan una serie de competencias en común entre los perfiles de educación, psicología y trabajo social y que se muestran a continuación:

- Competencias básicas: Conocimientos relacionados con violencia de género, trauma y procesos traumáticos y adaptación de la intervención.
- Competencias técnicas: Educación emocional, eliminación de culpa en el/la menor y fortalecer resiliencia en estos/as. Así como, asesoramiento profesional, autoconciencia y autocuidado.
- Competencias transversales: Empatía, escucha activa y asertividad.

Objetivo 2.2. *Elaborar una matriz de implicaciones formativas derivadas de las vivencias de estos/as profesionales en la atención a menores desde una perspectiva multidisciplinar integral.* Aquí destacan necesidades como:

- Falta de formación en materia de género y violencia de género, así como en protocolos, herramientas y recursos para la intervención, detección y diagnóstico.
- Especificidad en la intervención con estos/as menores desde la sensibilidad en la temática.

Es por ello, por lo que surgen las siguientes propuestas:

- Incorporación de medidas para la futura actuación con menores en esta situación en la formación. Desde el enfoque de género.
- Tener en cuenta aspectos como la interseccionalidad.
- Contar con herramientas para la detección precoz de estos casos, prevención y su adaptación a menores.
- Actualización de la formación.

8. LIMITACIONES Y PROPUESTAS FUTURAS

Las limitaciones encontradas durante este estudio se reflejan principalmente durante la recopilación de datos debido a la situación de pandemia mundial que hizo que se ralentizara el proceso de entrevistas cara a cara y la necesidad de su incorporación vía online.

Por otra parte, la muestra cuenta con un mayor volumen de mujeres que realizan su labor en estos ámbitos respecto a hombres, encontrando así profesiones socialmente feminizadas y siendo menor la presencia de hombres en ellas.

Además, el tema tratado es muy específico, haciendo que la bibliografía referente al mismo sea mucho más escasa que en otro aspecto social de intervención, dificultando esto también a la investigación.

Como líneas futuras o implicaciones con la materia abordada, se está trabajando en paralelo a la tesis y en relación con la misma de distintas formas, siendo una de ellas la creación de talleres enlazados con la violencia de género y menores que se encuentran en exposición de esta dirigidos a estudiantes y profesionales. De forma que, esta investigación que se enmarca en el programa de doctorado tenga un impacto social real y que sea de ayuda tanto a niños y niñas que se vean inmersos/as en esta situación, como para todas aquellas personas que, en algún momento, puedan intervenir con este colectivo. Ya que, como venimos observando, la formación específica en este tipo de cuestiones, así como la existencia de modelos prácticos que se den dentro de los distintos currículums al respecto, es escasa o inexistente, volviendo a invisibilizar a estos/as menores y sus circunstancias.

Como propuestas futuras, se toma como posibilidad la ampliación del abanico de ramas profesionales dedicadas a la actuación con este colectivo de menores, como se hizo en estudios anteriores, incluyendo al personal sanitario, jurídico o incluso a fuerzas de seguridad del estado. Especificando aquí en el área administrativo-judicial a aquellas personas de la administración dedicadas a la parte más documental, juzgado, fiscalía entre otros, así como el personal de seguridad, agente de policía local, nacional y guardia civil en el caso de España. De forma que quedaría consolidado un círculo completo que recopila toda actuación en situación de violencia de género, desde la denuncia de esta, atención necesaria y la mejoría de la calidad de vida de las personas implicadas.

Otra línea de actuación futura dentro de la investigación sería cómo el propio profesorado afronta asignaturas específicas que abarquen la perspectiva de género, violencia de género o menores en situación de vulnerabilidad de forma general, el hecho de introducir contenido en menores en exposición de violencia de género. Así, se podría hacer una comparativa entre los recursos disponibles para su impartición, la sensibilidad a la temática, importancia social, entre otras.

Esto supone solo un avance y esbozo de algunas cuestiones propuestas como futuras actuaciones, dando posibilidad a otra infinidad de cuestiones que de aquí pueden surgir.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Adams, C., Yin, Y., Vargas Madriz, L.F. y Mullen, C.F. (2014) Una fenomenología del aprendizaje en grande: la esfera tutorial de las videoconferencias xMOOC, *Educación a distancia*, 35 (2), 202-216. <https://doi.org/10.1080/01587919.2014.917701>
- Aguilar, C. (2015). Igualdad, género y diversidad sexual en la Formación Inicial de Maestro/a en la Universidad Jaume I (UJI). *Temas de Educación*, 21(1). <http://hdl.handle.net/10234/159004>
- Akter, S. y Chindarkar, N. (2019). The link between mothers' vulnerability to intimate partner violence and Children's human capital. *Social Science Research*, 78. 187-202. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2018.12.015>
- Álvarez, M., Darretxe, L., y Arandia, M. (2021). La formación continua del profesorado desde una perspectiva de género: Análisis del plan formativo del País Vasco. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 14, 60-74. <https://doi.org/10.55777/rea.v14iEspecial.3394>
- Asián, R., Rodríguez, V. y Cabeza, F. (2015). La formación en género en la Universidad: Materia específica versus formación trasversal. *Revista de historia de la educación latinoamericana*, 17 (24), 35-54. <https://doi.org/10.19053/01227238.3310>
- Ayllon, E., Orjuela, L., y Román, Y. (coords.) (2011). En la violencia no hay una sola víctima. Atención a los hijos e hijas de mujeres víctimas de violencia de género. Save the Children, 2011. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/violencia_de_genero_victima.pdf
- Ballarín, P. (2015). Los códigos de género en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68 (1), 19-38. <https://doi.org/10.35362/rie680168>
- Barreto, M. (2017). Violencia de género y denuncia pública en la universidad. *Revista mexicana de sociología*, 79 (2), 262-286. <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2017.2.57663>

- Barón, S. (2019). Ceguera de género, feminismo y academia en la violencia de género. Comentario a Ferrer-Pérez y Bosch-Fiol, 2019. *Anuario de Psicología Jurídica*, 29, 89-93. <https://doi.org/10.5093/apj2019a7>
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2012). *Violencia: Tolerancia Cero. Prevención y apoyo psicosocial en niños/as expuestos a violencia de género*. Barcelona: Obra Social La Caixa. https://fundacionlacaixa.org/documents/10280/226430/VT0_prevenccion_apoyo_violencia_ni%20E2%94%AC%20BAos.pdf/1d1becc2-42d0-4499-9f14-ae41a903904f
- Bas, E., Ferre, E. y Maurandi, A. (2017). Educación Superior, competencias transversales y género: validación de un cuestionario. *Revista de Humanidades*, 31 (2017), 57-76. <https://doi.org/10.5944/rdh.31.2017.19073>
- Benet, A. (2020). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 27, 1-31, <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i82.11120>
- Bejarano, M.T., Martínez, I. y Blanco, M. (2023). Education in Sexuality and Equality: Needs in the Initial Training of Teachers in Spain. *Educare Electronic Journal*, 27 (1), 1-16. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.9>
- Bejarano, M. T., Martínez, I. y Téllez, V. (2021). Narrativas del profesorado universitario en sexualidad e igualdad. *Athenea Digital*, 21(3), e3041. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.304>
- Bender, A.E., McKinney, S.J., Schmidt-Sane, M.M., Cage, J., Holmes, M.R., Berg, K.A., Salley, J., Bodell, M., Miller, E.K., y Voith, L.A. (2021). Childhood exposure to intimate partner violence and effects on social-emotional competence: A systematic review. *Journal of Family Violence*, 37, 1263–1281. <https://doi.org/10.1007/s10896-021-00315-z>
- Berg, K. A., Bender, A. E., Evans, K. E., Holmes, M. R., Davis, A. P., Scaggs, A. L., y King, J. A. (2020). Service needs of children exposed to domestic violence: Qualitative findings from a statewide survey of domestic violence agencies. *Children and Youth Services Review*, 118, 105414. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105414>

- Berger, E., Bearsley A. y Lever M. (2021) Qualitative Evaluation of Teacher Trauma Knowledge and Response in Schools, *Journal of Aggression, Maltreatment y Trauma*, 30(8), 1041-1057. <https://doi.org/10.1080/10926771.2020.1806976>
- Bergman, A.S., Arnesson, K. y Berggren, U. J. (2023). Child protection investigations by private consultants or municipally employed social workers: What are the differences for children?. *Journal of Social Work*, 23(1). <https://doi.org/10.1177/14680173221109710>
- Blodgett, C. y Lanigan, J.D. (2018). The association between adverse childhood experience (ACE) and school success in elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 33(1), 137–146. <https://doi.org/10.1037/spq0000256>
- Boletín Estadístico Anual de 2021, de diciembre de 2021, de Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/boletines/boletinAnual/docs/BEA_2021.pdf
- Boletín estadístico anual de 2017, Boletín estadístico anual. Violencia de género. de Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/boletines/boletinAnual/docs/Correccion_2017_BEa.pdf
- Boletín estadístico mensual-Agosto de 2023, agosto de 2023, de Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género del Ministerio de Igualdad. Ministerio de igualdad. Gobierno de España. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/boletines/boletinMensual/2023/docs/BEM_Agosto_2023.pdf
- Bonilla, E. y Rivas, E. (2019). Creencias distorsionadas sobre la violencia de género en docentes en formación de Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 77 (1), 87-106. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-9571>
- Bover, A. (2013). Herramientas de reflexividad y posicionalidad para promover la coherencia teórico-metodológica al inicio de una investigación cualitativa. *Enfermería clínica*, 23 (1), 33-37. <https://doi.org/10.1016/j.enfeli.2012.11.007>
- Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <http://dx.doi.org/10.3316/QRJ0902027>

- Bozalek, V., y Zembylas, M. (2017). Diffraction or reflection? Sketching the contours of two methodologies in educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(2), 111-127. <https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1201166>
- Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, 40 (4), 519-531. <https://doi.org/10.2307/3207893>
- Camaera, M., Saavedra, M.L. (2018). La perspectiva de género en los programas de estudio de las licenciaturas contables administrativas. *Nóesis*, 27(54), 39-58. <https://doi.org/10.20983/noesis.2018.2.3>
- Callaghan, J. E. M., Alexander, J. H., Sixsmith, J., y Fellin, L. C. (2018). Beyond “Witnessing”: Children’s Experiences of Coercive Control in Domestic Violence and Abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(10), 1551–1581. <https://doi.org/10.1177/0886260515618946>
- Calvo, G. y Camacho, R. (2014). La violencia de género: evolución, impacto y claves para su abordaje. *Enfermería Global*, 13 (1), 424-439. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412014000100022
- Caravaca, C. y Sáez, M.A. (2020). Las otras víctimas: consecuencias y reconocimiento legal de los menores de edad víctimas de la violencia de género ejercida en el hogar. *Boletín Criminológico*, 191, 1-21. <https://doi.org/10.24310/Boletin-criminologico.2020.v26i2020.9889>
- Carnevale, S., Di Napoli, I., Esposito, C., Arcidiacono, C., y Procentese, F. (2020). Children who witness domestic violence in the voice of health and social professionals who face contrasting gender violence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4463. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124463>
- Chapa, A.C., Cadena, I., Almanza, A.M. y Gómez, A.H. (2022). Violencia de género en la universidad: percepciones, actitudes y conocimientos desde la voz del estudiantado. *Revista Guillermo de Ockham*, 20(1),77-91. <https://doi.org/10.21500/22563202.5648>

- Charmaz, K. y Thornberg, R. (2021). La búsqueda de la calidad en la teoría fundamentada. *Investigación cualitativa en psicología*, 18(3), 305-327. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357>
- Clark, H. M., Grogan-Kaylor, A. C., Galano, M. M., Stein, S. F., y Graham-Bermann, S. A. (2021). Preschoolers' Intimate Partner Violence Exposure and Their Speeded Control Abilities Eight Years Later: A Longitudinal Mediation Analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(19-20), 18496-18523. <https://doi.org/10.1177/08862605211035883>
- Corrección de errores de la Orden de 30 de julio de 2019, de agosto de 2019, por la que se aprueba el formulario normalizado de la hoja de notificación de posibles situaciones de riesgo y desamparo de la infancia y adolescencia. Boletín oficial de la Junta de Andalucía, 160, de agosto de 2019. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2019/160/7>
- Código de Universidades, de 19 de octubre de 2022, CRUE Universidades Españolas. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 2023. https://www.boe.es/biblioteca_juridica/codigos/codigo.php?id=133_Codigo_de_Universidades&modo=2
- Cook, J.M, Newman, E. y Simiola, V. (2019). Training in trauma: competencias, initiatives and resources. *Psychotherapy*, 56(3), 409-421. <https://doi.org/10.1037/pst0000233>
- Creswell, J.W., y Poth, C.N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Davies, S., y Berger, E. (2019). Teachers' Experiences in Responding to Students' Exposure to Domestic Violence. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(11), 96-109. <https://doi.org/10.14221/ajte.2019v44.n11.6>
- Decreto 210/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula el procedimiento de actuación ante situaciones de riesgo y desamparo de la infancia y adolescencia en Andalucía (SIMIA). Junta de Andalucía. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2018/227/4>
- De la Cruz, L. y Rodríguez, I. (2022). Consecuencias en el desarrollo cognitivo de menores expuestos a situaciones de violencia de género: Una revisión

- bibliográfica. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 23, 48-73.
<https://doi.org/10.4995/reinad.2022.15389>
- De la Cruz, J.G. (2020). El protocolo de actuación en la atención a menores víctimas en los Institutos de Medicina Legal y Ciencias Forenses. *Revista española de medicina legal*, 46 (1), 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.reml.2019.11.003>
- De la Cuesta-Benjumea, C. (2011). La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa. *Enfermería clínica*, 21(3):163-197.
<https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2011.02.005>
- De la Peña, E.M, Ramos, E., Luzón, J.M., y Recio, P. (2011). *Andalucía Detecta. Sexismo y violencia de género en la juventud andaluza: resultados y recomendaciones*. Instituto Andaluz de la Mujer.
http://www.uca.es/recursos/doc/unidad_igualdad/47737780_1122011112236.pdf
- De la Rosa, D., Giménez, P. y Barahona, A. (2022). Una propuesta educativa de formación integral desde la universidad. *Revista Prisma Social*, 37 (2), 58-81.
<https://revistaprismasocial.es/article/view/4614/5309>
- Del Moral, C. (2018). *Más me duele a mí. El maltrato que se ejerce en casa*. Save the Children.
https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mas_me_duele_a_mi.pdf
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa. Vol. IV* (Vol. 4). Editorial Gedisa.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. y Martín, J. (2020). Menores y Violencia de Género. Ministerio de Igualdad. Gobierno de España.
https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2020/pdfs/Estudio_menores_final1.pdf
- Di Napoli, P. N. (2021). Jóvenes, activismos feministas y violencia de género en la Unam: genealogía de un conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-27. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4567>
- Dulzaides, M.E. y Molina, A.M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Acimed*, 12(2).

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011&lng=es&nrm=iso

- Durán, M. (2022). Currículo oculto y no tan oculto de género en la educación superior. *Revista Reflexiones*, 101 (2). <https://doi.org/10.15517/rr.v101i2.45869>
- Emery, C. R., Eremina, T., Yang, H. L., Yoo, C., Yoo, J., y Jang, J. K. (2015). Protective informal social control of child maltreatment and child abuse injury in Seoul. *Journal of interpersonal violence*, 30(18). <https://doi.org/10.1177/0886260514554422>
- Eriksen, S., Chib, S.S., Katz, J., Cortez, Y., Rayburn, P. y Aldridge, L. (2022). Lo mejor de los tiempos, lo peor de los tiempos: "Mejores prácticas" para el apoyo a sobrevivientes y la educación para la prevención de la violencia de género en los campus universitarios. *Mujeres y terapia*, 45 (1), 7-30. <https://doi.org/10.1080/02703149.2021.1978047>
- Etherington, N. y Baker, L. (2018). De la 'palabra de moda' a la mejor práctica: aplicación de la interseccionalidad a los niños expuestos a la violencia de pareja íntima. *Trauma Violencia Abuso* 19, 58–75. <https://doi.org/10.1177/1524838016631128>
- Evangelista, A. y Mena, A. (2019). Investigación cualitativa sobre violencia de género contra las mujeres: experiencias y retos. Investigación cualitativa en ciencias sociales. En A.P. Costa, S. Oliveira e Sá, P. Alexandre de Castro, D. Neri de Souza (Eds.), *Livro de Atas do 8.º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa*, (pp. 449-456). Ludomedia.
- Fariña F., Martínez, D. S., Figueiredo, J. V., Pérez, M. N., y Fernández, R. A. (2021). Consenso de expertos sobre las medidas de protección a hijos e hijas víctimas de violencia de género. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 73(2), 63-78. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.83148>
- Fernández, P. y Pérez, A. (2018). Menores expuestos a situaciones de violencia de género: La prevención como factor clave. *Trabajo social hoy*, 85, 101-110. <http://dx.doi.org/10.12960/TSH.2018.0018>
- Fernández, J. y Echeburúa, E. (1997). Variables psicopatológicas y distorsiones cognitivas de los maltratadores en el hogar: un análisis descriptivo. *Análisis y Modificación de Conducta*, 23, 151-180. <https://hdl.handle.net/2454/27958>

- Ferrer-Pérez, VA y Bosch-Fiol, E. (2019). El Género en el Análisis de la Violencia contra las Mujeres en la Pareja: De la “Ceguera” de Género a la Investigación Específica del Mismo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 29 (1), 69–76. <https://doi.org/10.5093/apj2019a3>
- Ferrer, V.A., Bosch, E. y Capilla, G. (2011). La violencia de género en la formación universitaria: análisis de factores predictores. *Anales de psicología*, 27 (2), 435-446- <https://revistas.um.es/analesps/article/view/123071>
- Finkelhor, D., Turner, H. A., Shattuck, A., y Hamby, S. L. (2015). Prevalence of childhood exposure to violence, crime, and abuse: Results from the national survey of children’s exposure to violence. *JAMA pediatrics*, 169(8), 746-754. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.0676>
- Fiske, S. T. (2015). Intergroup biases: a focus on stereotype content. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3,45-50. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2015.01.010>
- Fondón, A. y Alzás, T. (2023). Educación en igualdad y Sociología de las Relaciones de Género: resistencias culturales de la transformación social. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 16 (1), 76-91. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.1.16647>.
- Fontana, M. y Rocha, G. (2022). Efeitos psicológicos da violência doméstica nas crianças pe la lente da psicologia social: o projecto integrador da UNIJUI. *Boletim de Conjuntura*, 12 (35). <https://doi.org/10.5281/zenodo.7317448>
- Forke, C. M., Myers, R. K., Localio, A. R., Wiebe, D. J., Fein, J. A., Grisso, J. A., y Catalozzi, M. (2021). Intimate Partner Violence: Childhood Witnessing and Subsequent Experiences of College Undergraduates. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(17-18), 9670-9692. <https://doi.org/10.1177/0886260519860909>
- Fuster, D.E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7 (1), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Galvis, M.J y Garrido, V. (2016). Menores, víctimas directas de la violencia de género, en *Boletín Criminológico: Instituto andaluz interuniversitario de criminología*, (165).

<http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/58482/117441.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Gallardo-López, J.A., López-Noguero, F. y GallardoVázquez, P. (2020). Pensamiento y Convivencia entre Géneros: Coeducación para Prevenir la Violencia. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 9(3), 263-287. <http://dx.doi.org/10.17583/generos.2020.5477>
- Garcés, C., Santos, A. y Castillo, L. (2020). Universitaria y Violencia de Género: Experiencia en Estudiantes Universitarias de Trabajo Social en la Región de Tarapacá. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14 (2), 59-77. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200059>
- García, A. B., Álvarez, G. y Barozzi, S. (2018). Formación del profesorado universitario para la diversidad afectivo-sexual. En *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso internacional de liderazgo y mejora de la educación*. Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME). <https://repositorio.uam.es/handle/10486/682703>
- García, M. y López, R. (2012). Explorando, desde una perspectiva inclusiva, el uso de las TIC para atender a la diversidad. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 277-293. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev161COL4.pdf>
- García, C., Maquieira, V, Mó, E., Sánchez, C. y Sebastián, J. (Ed.). (2015). Violencia de género: escenarios y desafíos: *XX Jornadas Internacionales de Investigación Interdisciplinar. Instituto Universitario de Estudios de la Mujer*. <https://libros.uam.es/?press=uam&page=catalog&op=book&path%5B%5D=93>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York. Aldine. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203793206/discovery-grounded-theory-barney-glaser-anselm-strauss>
- Gómez, I. y Sánchez, P. (2023). Formación del profesorado en cuestiones de género. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 43, 53-68. <http://dx.doi.org/10.15198/seeci.2017.43.53-68>
- González, C.S.,García, A. y García, F. (2019). Introduciendo la perspectiva de género en la enseñanza universitaria: co-creación de guías docentes y proyectos de

González, A. (2015). Estrategias metodológicas para la investigación del usuario en los medios sociales: análisis de contenido, teoría fundamentada y análisis del discurso. *El profesional de la información*, 24 (3), 321- 328.
<https://doi.org/10.3145/epi.2015.may.12>

Goodman, M. L., Hindman, A., Keiser, P. H., Gitari, S., Ackerman Porter, K., y Raimer, B. G. (2017). Neglect, Sexual Abuse, and Witnessing Intimate Partner Violence During Childhood Predicts Later Life Violent Attitudes Against Children Among Kenyan Women: Evidence of Intergenerational Risk Transmission From Cross-Sectional Data. *Journal of Interpersonal Violence*, 35(3-4), 623-645.
<https://doi.org/10.1177/0886260516689777>

Grupo de expertos en la lucha contra la violencia contra la mujer y violencia de doméstica (GREVIO). (2020). Primer Informe de evaluación de las medidas legislativas y de otra índole que dan efecto a las disposiciones del Convenio del Consejo de Europa sobre Prevención y Lucha contra la violencia contra las Mujeres y la Violencia Doméstica (Convenio de Estambul) ESPAÑA. (1). Secretaría del mecanismo de seguimiento del Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica Consejo de Europa.
<https://violenciagenero.igualdad.gob.es/marcoInternacional/informesGREVIO/docs/InformeGrevioEspana.pdf>

Guerrero, R.F., Do Prado, M., Silveira, S. y Ojeda, M.G. (2017). Momentos del proyecto de investigación fenomenológica en enfermería. *Index de enfermería*, 26(1-2), 67-71.
https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962017000100015

Hambrick, E.P., Brawner, T.W., Perry, B. D., Brandt, K., Hofmeister, C., y Collins, J. O. (2019). Beyond the ACE score: Examining relationships between timing of developmental adversity, relational health and developmental outcomes in children. *Archives of Psychiatric Nursing*, 33(3), 238–247.
<https://doi.org/10.1016/j.apnu.2018.11.001>

- Harper, B., Ogbonnaya, I.N. y McCullough, K.C. (2016). The Effect of Intimate Partner Violence on the Psychosocial Development of Toddlers. *Journal of Interpersonal Violence* 33, 2512–2536. <https://doi.org/10.1177/0886260516628>
- Hasselle, AJ, Howell, KH, Thurston, IB, Kamody, RC y Crossnine, CB (2019). Childhood Exposure to Partner Violence as a Moderator of Current Partner Violence and Negative Parenting. *Violence against women*, 26 (8), 851–869. <https://doi.org/10.1177/1077801219847291>
- Henning, J.A., Brand, B., y Courtois, C.A. (2021). Graduate Training and Certification in Trauma Treatment for Clinical Practitioners. *Training and Education in Professional Psychology*, 16(4), 362–375. <http://dx.doi.org/10.1037/tep0000326>
- Hermoso, A.E. (2018). *Supervivientes invisibles: estudio sobre la atención integral a menores expuestos/as a violencia de género*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Sevilla]. Repositorio de Universidad de Sevilla. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/81799/174_47210387.pdf;jsessionid=D26968688C8314250E2D560443FC9E0C?sequence=1&isAllowed=y
- Hermoso, A.E. (2019). *Evaluación de la perspectiva de género en las guías docentes de las titulaciones de educación de las universidades públicas andaluzas*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Sevilla]. Repositorio de Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/93980/Evaluacion%20de%20la%20perspectiva%20de%20genero%20en%20las%20guias%20docentes%20de%20las%20titulaciones%20de%20educaci%C3%B3n%20de%20las%20universidades%20p%C3%BAblicas%20andaluzas%20HERMOSO%20SOTO%20ALICIA%20E%20%28Direcci%C3%B3n%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hermoso, A. y Jiménez, R. (2018). *Voces encontradas: Mujeres profesionales diversas ante menores y violencia de género* [Ponencia]. Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de la Universidad de Sevilla. VII Congreso Universitario Internacional "Investigación y Género 2018", Sevilla, España. <https://hdl.handle.net/11441/80309>
- Hernán, M., Lineros, C. y Ruíz, A. (2021). Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gaceta sanitaria*, 35 (3), 298-301. <https://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.06.007>

Hoja de notificación de posibles situaciones de riesgo y desamparo de la infancia y adolescencia. (2021). Junta de Andalucía. Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación.

<https://www.juntadeandalucia.es/servicios/sede/tramites/procedimientos/detalle/17841.html>

Holmes, M.R. (2013). The sleeper effect of intimate partner violence exposure: long-term consequences on young children's aggressive behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54 (9), 986–995. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12071>

Holmes, M.R, Berg, K.A, Bender, A.E, Evans, K.E., O'Donnell, K. y Miller, E. (2022). 50 Years of Childhood Exposure to Intimate Partner Violence Empirical Research: Mapping the Evidence, Overarching Themes, and Future Directions. *Journal of Family Violence*, 37, 1207–1219. <https://doi.org/10.1007/s10896-021-00349-3>

Hollingsworth, M.A. (2019). Trauma Informed Practice: Increasing Awareness for Pre-Service School Counselors. *European Journal of Educational Sciences, Special Edition, October 2019*, 116-129. <http://dx.doi.org/10.19044/ejes.s.v6a8>

Hultmann, O., Broberg, AG y Axberg, U. (2020). Child Psychiatric Patients Exposed to Intimate Partner Violence and/or Abuse: The Impact of Double Exposure. *Journal of Interpersonal Violence*, 37 (11-12), 8611-8631. <https://doi.org/10.1177/0886260520978186>

Instituto Canario de Igualdad. Consejería de Presidencia, Justicia e Igualdad. Gobierno de Canarias. (2012). *Guía de intervención con menores víctimas de violencia de género* (1ª ed.). https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus/doc/htmls/zona_igualdad/Protocolos/documento02.pdf

Instrumento de ratificación del Convenio del Consejo de Europa, 2011, sobre prevención y lucha contra la violencia contra la mujer y la violencia doméstica, hecho en Estambul el 11 de mayo de 2011. Boletín Oficial del Estado, 137, 6 de junio de 2014. <http://www.boe.es/boe/dias/2014/06/06/pdfs/BOE-A-2014-5947.pdf>

Jefferson, Gail (1984). On the organization of laughter in talk about troubles. En J. Maxwell Atkinson y John Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in*

- Conversation Analysis*(pp. 346-369). Cambridge: Cambridge University Press.
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511665868.021>
- Jiménez-Cortés, R. (2019). *Investigación educativa con perspectiva de género*. McGrawHill, Aula Magna.
- Jiménez, R. (2020). *Investigación cualitativa. Introducción a las metodologías clásicas y emergentes*. Editorial Comares.
- Jiménez, M. y Galeano, D. J. (2020). La necesidad de educar en perspectiva de género. *Revista educación*, 44 (1), 472–490. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.38529>
- Jung, H., Herrenkohl, T. I., Skinner, M. L., Lee, J. O., Klika, J. B., y Rousson, A. N. (2018). Gender Differences in Intimate Partner Violence: A Predictive Analysis of IPV by Child Abuse and Domestic Violence Exposure During Early Childhood. *Violence Against Women*, 25(8), 903–924. <https://doi.org/10.1177/1077801218796329>
- Kahovec, A. E., y Haselschwerdt, M. L. (2022). Legal System Disclosure Experiences of Young Adult Children Exposed to Domestic Violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 38(1-2), 1343-1366. <https://doi.org/10.1177/08862605221090566>
- Kennedy, H. y Holt, S. (2020). Working with young people living in residential care with pre-care experience of domestic violence: Social care workers perspectives. *Journal of Social Care*, 3. <https://arrow.tudublin.ie/jsoc/vol3/iss1/2>
- Korpics J, Altman L, Feinglass J, Stillerman A. (2021). Prevalence and impact of adverse childhood experiences on Chicagopublic school students in the youth risk behavior survey. *Journal of School Health*, 10 (91), 802-812. <https://doi.org/10.1111/josh.13075>
- Kurian, N. (2020). Kindness isn't important, we need to be scared: disruptions to the praxis of peace education in an Indian school, *Journal of Peace Education*, 17 (2), 186-207, <https://doi.org/10.1080/17400201.2020.1728237>
- LaBrenz, C. A., Dell, P. J., Fong, R., y Liu, V. (2019). Happily Ever After? Life Satisfaction After Childhood Exposure to Violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-20. <https://doi.org/10.1177/0886260518820706>

- Lapierre, S., Côté, I., Lambert, A., Buetti, D., Lavergne, C., Damant, D., y Couturier, V. (2018). Difficult but Close Relationships: Children's Perspectives on Relationships With Their Mothers in the Context of Domestic Violence. *Violence against women*, 24 (9), 1023-1038. <https://doi.org/10.1177/1077801217731541>
- Lee, H., Russell, K.N., O'Donnell, K.A., Miller, E.K., Bender, A.E., Scaggs, A.L., Harris, L. A., III., Holmes, M. R., y Berg, K. A. (2021). The effect of childhood intimate partner violence (IPV) exposure on bullying: A systematic review. *Journal of Family Violence*, 37, 1283–1300. <https://doi.org/10.1007/s10896-021-00299-w>
- Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género, Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 247, de 18 de diciembre. <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/247/2>
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. Boletín Oficial del Estado, 134, de 5 de junio de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8>
- Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Boletín Oficial del Estado. 175, de 23 de julio de 2015. http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/laDelegacionInforma/pdfs/DGVG_INFORMA_LEYES_INFANCIA.pdf
- Ley Orgánica 1/2014, de 13 de marzo, de modificación de la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial, relativa a la justicia universal. Boletín Oficial del Estado. 63, de 14 de marzo de 2014. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2014/03/13/1>
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Boletín Oficial del Estado, 313, de 29 de diciembre de 2004. http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/definicion/pdf/LEY_ORGANICA_1_2004contraviolencia.pdf
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2001. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2001-24515>

- Ley Orgánica 3/1989, de 21 de junio de 1989, de actualización del Código Penal. Boletín Oficial del Estado, 148, de 22 de junio de 1989. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1989-14247>
- Ley 16/1983, de 24 de octubre de 1983, de creación del Organismo Autónomo Instituto de la Mujer. Boletín Oficial del Estado, 256, de 26 de octubre de 1983. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1983-28126>
- Linares, J., Hernández, A. y Rojas, H.M. (2018). Accesibilidad espacial e inclusión social: experiencias de ciudades incluyentes en Europa y Latinoamérica. *Civilizar Ciencias Sociales y Humana*, 18 (35), 115-128. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.2/a09>
- Lloyd, M. (2018). Domestic violence and education: examining the impact of domestic violence on young children, children and youth and the potential role of schools. *Frontiers in Psychology*, 9, 2094. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02094>
- López, J. (2016). *El síndrome de la mujer maltratada y su relación con las emociones y los procesos educativos de sus hijos*. [Tesis Doctoral, Universidad de León]. Archivo de tesis de Universidad de León. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/7110>
- López, M.C. (2014). Fenomenología y feminismo. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*. 63, 45-63. <http://dx.doi.org/10.6018/daimon/197001>
- López, P. L. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto cero*, 9(08), 69-74. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=s1815-02762004000100012&script=sci_arttext
- Macy, R. J., Giattina, M., Sangster, T. H., Crosby, C., y Montijo, N. J. (2009). Domestic violence and sexual assault services: Inside the black box. *Aggression and Violent Behavior*, 14(5), 359-373. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.06.002>
- Magalhães, M. J., Coimbra, S., y Gonçalves, E. (2021). Supporting victims of gender-based violence with cognitive diversity: gaps in traditional curriculum. *Revista de Estudos Curriculares*, 12 (2) 40-57. <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=126&path%5B%5D=91>

- Mahlori, X.F., Byrne, D.C. y Mabude, L.A. (2018). Percepciones de la violencia de género entre el personal universitario: resultados provisionales. *SABIO Abierto*, 8 (3). <https://doi.org/10.1177/2158244018800163>
- Martín, M. (2022). *Buenas prácticas en trabajo social en casos de Infancia y Adolescencia expuestos a Violencia de Género*. [Trabajo fin de grado, Universidad Ramon Llul] Repositorio institucional de la Universidad Ramon Llul. <http://hdl.handle.net/2072/522587>
- Martínez, A. y Lezcano, F. (2020). Percepción del Impacto de la Covid-19 en los Profesionales de la Educación Social que Trabajan con Menores. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 223-243. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.012>
- Mas, M.R, Acebo, G.M., Gaibor, M.I., Chávez, P.J., Núñez, F.R., González, L.M., Guarnizo, J.B., Gruezo, C.A. (2020). Violencia intrafamiliar y su repercusión en menores de la provincia de Bolívar, Ecuador. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 49, 23-28. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2018.04.006>
- Meza, L. D., Torres, S.A. y Lara, J.J. (2016). Estrategias de aprendizaje emergentes en la modalidad e-learning. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (48). <https://revistas.um.es/red/article/view/253461>
- Mielityinen, L., Ellonen, N., Ikonen, R. y Paavilainen, E. (2021). Examinar el maltrato de adolescentes y sus conexiones con la participación escolar. *Mejorando las Escuelas*, 26 (1), 23-38. <https://doi.org/10.1177/13654802211056876>
- Ministerio de igualdad, Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. (2023). *XV Informe anual del observatorio estatal de violencia sobre la mujer. Resumen ejecutivo*. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/observatorio/informesAnuales/docs/2023/RE_XV_2021.pdf
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad de Oportunidades del Gobierno de España (2019), *Macroencuesta de violencia contra la mujer 2019*. <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/Macroencuesta2019/home.htm>

- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad de Oportunidades del Gobierno de España. (2015). *Macroencuesta de violencia contra la mujer 2015*. http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/en/violenciaEnCifras/estudios/coleccion/pdf/Libro_22_Macroencuesta2015.pdf
- Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Secretaría de Estado de Igualdad del Gobierno de España. (2015). Encuesta sobre los medios de comunicación. *IX Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer*. http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/violenciaEnCifras/observatorio/informesAnuales/informes/IX_Informe2015_Capitulos.htm
- Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad. Centro de publicaciones. (2014). *Protocolo básico de intervención contra el maltrato infantil en el ámbito familiar Actualizado a la intervención en los supuestos de menores de edad víctimas de violencia de género*. https://observatoriodelainfancia.mdsocialesa2030.gob.es/productos/pdf/MaltratoInfantil_accesible.pdf
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones, Dirección general de acción social del menor y la familia. (2006). *Maltrato Infantil: Detección, Notificación y Registro de Casos*. https://www.ccmareme.cat/ARXIU/2010/BENESTAR/INFANCIA/PROTOCOL/Maltrato_infantil.pdf
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., y Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Montes de Oca, A. (2019). Dificultades para la Transversalización de la Perspectiva de Género en una Institución de Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 105-125. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100105>
- Moreno, M. (2018). Trayectorias educativas de las mujeres universitarias: Efectos de los roles de género en el retorno al sistema educativo. *La ventana*, 5 (47), 139-177. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362018000100139&lng=es&nrm=iso

- Münger, A.C. y Markström, A.M. (2019). Views of school and child protection services professionals on the mission and responsibilities of the school for children living with domestic violence: tensions and gaps. *Journal of Family Violence*, 34(5), 385-398. <https://doi.org/10.1007/s10896-019-00035-5>
- Naciones Unidas. (1995). *Informe de la cuarta conferencia v sobre la mujer*. <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>
- Naciones Unidas. (1993). *Conferencia Mundial de Derechos Humanos*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/declaration-elimination-violence-against-women>
- Neubauer, B. E., Witkop, C. T., y Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspectives on medical education*, 8(2), 90-97. <https://doi.org/10.1007/s40037-019-0509-2>
- Neuendorf, K. A. (2018). Content analysis and thematic analysis. En Brough, P. (Ed.), *Advanced research methods for applied psychology* (211-223.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315517971>
- Oksala, J. (2004). What is feminist phenomenology?. *Radical Philosophy*, 126,16-22. <https://www.radicalphilosophy.com/article/what-is-feminist-phenomenology>
- O'Leary, K.D. (2005). Análisis y prevención de la violencia en las relaciones de noviazgo en jóvenes. *Seminario Internacional sobre Agresión y Violencia en Psicología Clínica: perspectivas actuales*, Madrid, España.
- Olesen, V. (2011). Feminist qualitative reserarch in the milenium´s first decade en Denzin, N. y Lincoln, Y. (Ed.), *The sage handbook of qualitative research* (4 ed., Vol.1, pp. 129-146). SAGE publications. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=AIRpMHgBYqIC&oi=fnd&pg=PP1&ots=kpBSyGhCfb&sig=jXng02EV9IqdgXrK8Bb4CQVUIco&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Olszowy, L., Jaffe, P. G., Dawson, M., Straatman, A. L., y Saxton, M. D. (2020). Voices from the frontline: Child protection workers' perspectives on barriers to assessing risk in domestic violence cases. *Children and Youth Services Review*, 116, 105208. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105208>

- Orden de 30 de julio de 2019, por la que se aprueba el formulario normalizado de la hoja de notificación de posibles situaciones de riesgo y desamparo de la infancia y adolescencia. Junta de Andalucía.
<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2019/149/18>
- Orellana, M. y Sánchez, M.C. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 205-222. <https://revistas.um.es/rie/article/view/97661/93701>
- Organización Mundial de la Salud (2017). *INSPIRE: Siete estrategias para poner fin a la violencia contra los niños y las niñas*. Organización Panamericana de la Salud. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/33741/9789275319413-spa.pdf?sequence=7&isAllowed=y>
- Orjuela, L., Perdices, A., Plaza, M. y Tovar, M. (2008). Manual de atención a niños y niñas víctimas de violencia de género en el ámbito familiar. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/manual-de-atencion-ninos-y-ninas-victimas-de-violencia-de-genero-en-el-ambito-familiar/>
- Orr, C., Fisher, C. M., Glauert, R., Preen, D. B., O'Donnell, M., y Ed, D. (2020). A Demographic Profile of Mothers and Their Children Who Are Victims of Family and Domestic Violence: Using Linked Police and Hospital Admissions Data. *Journal of Interpersonal Violence*. 1-26. <https://doi.org/10.1177/0886260520916272>
- Ortega, D. y Pagès, J. (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos educativos*, 21. 53-66. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3315>
- Ortíz, E. (2012). La fenomenología. El Cid Editor apuntes. <https://es.scribd.com/document/179409287/Fenomenologia>
- Parra, N. y Maldonado, F. (2015). Por los buenos tratos. Prevención de la violencia sexista. En Sebastián, J. y García, C. (Eds.) *Violencia de género escenarios y desafíos* (pp-85-101). Instituto Universitario de Estudios de la Mujer, Universidad Autónoma de Madrid.

- Pastor, I., Acosta, A., Torres, T. y Calvo M. (2020). Los planes de igualdad en las universidades españolas. Situación actual y retos de futuro. *Educación XXI*, 23. (1), 147-172. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23873>
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peragón, C. E. (2020). La universidad como espacio para la prevención de la violencia de género. Una propuesta didáctica a través de la literatura española (siglos XIX-XXI). *Alabe Revista De Investigación Sobre Lectura Y Escritura*, (22). <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.22.6>
- Pérez, G. (14-17 de noviembre de 2007). Desafíos de la investigación cualitativa [Ponencia]. XIX Encuentro Nacional y V Internacional de investigadores en educación, Santiago, Chile. <https://docplayer.es/29599802-Desafios-de-la-investigacion-cualitativa.html>
- Pérez, A.I. Nogueros, M. y Nuñez, A. (2017). Una Educación Feminista para Transformar el Mundo. *Revista Internacional de Educación parala Justicia Social (RIEJS)*, 6(2), 5-10. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.001>
- Pharris, A.B., Miller-Cribbs, J., Bragg, J., Goodwin, B., Hellman, C. M. (2022). A Simulation Training to Prepare Camp Counselors for Working With Children at Camp HOPE America. *Journal of Youth Development*, 17(2). <https://doi.org/10.5195/jyd.2022.1174>
- Pichardo, J. y Puche, L. (2019). Universidad y diversidad sexogenérica: barreras, innovaciones y retos de futuro. *Methaodos, Revista de ciencias sociales*, 7(1), 10-26. <https://doi.org/10.17502/m.rcs.v7i1.287>
- Piedra, M. (2022). Currículo oculto y no tan oculto de género en la educación superior. *Revista Reflexiones*, 101 (2). <https://doi.org/10.15517/rr.v101i2.45869>
- Piza,N.D., Amaiquema, F. A. y Beltrán, G.E. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, 15 (70), 455-459. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/Conrado>
- Piñuel, J.L (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 1-42.

- Phull, K., Ciflikli, G. y Meibauer, G. (2019). Género y sesgo en el currículo de Relaciones Internacionales: Percepciones de las listas de lectura. *Revista Europea de Relaciones Internacionales*, 25 (2), 383–407. <https://doi.org/10.1177/1354066118791690>
- Plouffe, R. A., Wilson, C. A., y Saklofske, D. H. (2020). Examining the Relationships Between Childhood Exposure to Intimate Partner Violence, the Dark Tetrad of Personality, and Violence Perpetration in Adulthood. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(5-6), 3449-3473. <https://doi.org/10.1177/0886260520948517>
- Preinfalk, M. L. (2015). Desafíos de la formación docente en materia de educación sexual. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 85-101. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.5>
- Rasool, S. (2016). Help-Seeking After Domestic Violence: The Critical Role of Children. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(9), 1661–1686. <https://doi.org/10.1177/0886260515569057>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre de 2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, 260, de 30 de octubre de 2007. <https://bit.ly/3gTLtV5>
- Resa, A. y Rabazas, T. (2021). Organizaciones y políticas supranacionales: una mirada desde la educación superior y la igualdad de género. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 281-298. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27793>
- Reyes, P. (2022) Puntos clave en la atención a hijos e hijas víctimas de violencia de género. AEPap (Ed.). *Congreso de Actualización en Pediatría 2022*, 25-33. Editorial:
file:///C:/Users/alihe/Desktop/3%20PLAN%20DE%20INVESTIGACION%20C3%93N/bibliograf%C3%ADa/25-34_puntos_clave_libro_18_congreso_aepap_2022.pdf
- Reyes, P. (2017). La patria potestad a examen ante la violencia de género. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 5, 335-356. <https://doi.org/10.30827/acfs.v5i0.6259>
- Reyes, P. (2015). Menores y violencia de género: de invisibles a visibles. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 49, 181-217. <https://doi.org/10.30827/acfs.v49i0.3282>

- Richards, T. N., Tillyer, M. S., y Wright, E. M. (2017). Intimate partner violence and the overlap of perpetration and victimization: Considering the influence of physical, sexual, and emotional abuse in childhood. *Child abuse & neglect*, 67, 240-248. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.02.037>
- Riquelme, V., Cánovas, P., Orellana, N., y Sáez, B. (2019). Víctimas invisibles: análisis de la intervención socioeducativa de niñas y niños expuestos a violencia de género en la familia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34 113-127. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.08
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe.
- Rodríguez, D. y Pino, M. (2019). La entrevista como método cualitativo. Un estudio de caso etnográfico a través de esta herramienta. *Investigación cualitativa en ciencias sociales*, 3, 603-611. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2402/2300>
- Romo, C. y Muro, M. (2021). Universitarias/os y recursos contra la violencia de género, ¿del aula a la intervención profesional?. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 25 (1), 67-86. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.13801>
- Romo, C., Escobar, S., y Rondón, L. M. (2021). Intervención en violencia de género y alumnado universitario: Diagnóstico en acción. *Cadernos de Pesquisa*, 51. <https://doi.org/10.1590/198053147801>
- Roos, H., Mampaey, J., Huisman, J. y Luyckx, J. (2020) The Failure of Gender Equality Initiatives in Academia: Exploring Defensive Institutional Work in Flemish Universities. *Gender & Society*, 34 (3), 467-495. <https://doi.org/10.1177/0891243220914521>
- Rosser, A.M., Suriá, R. y Mateo, M.A. (2020). Niños expuestos a la violencia de pareja: asociación entre las competencias parentales de las madres maltratadas y el comportamiento de los niños. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 1134. <https://doi.org/10.3390/ijerph17041134>

- Rosser, A.M. (2017). Menores expuestos a violencia de género. Cambios legislativos, investigación y buenas prácticas en España. *Papeles del Psicólogo*, 38, 116 – 124. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2830>
- Rosser, A.M, Suriá, R. y Mateo, M.A. (2018). Problemas de conducta infantil y competencias parentales en madres en contextos de violencia de género. *Gaceta Sanitaria*, 32 (1), 35-40. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.02.004>
- Rosser, A.M, Suriá, R. y Villegas, E. (2013). *Intervención con menores expuestos a violencia de género: Guía para profesionales*. Limencop. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/34239>
- Sánchez, B. (2021). La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexo-genérica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 253-266. <https://doi.org/10.6018/reifop.393781>
- Sánchez, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Sánchez, A., y Iglesias, A. (2018). Coeducación: Feminismo en acción. Atlánticas. *Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 1-6. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2115>
- San Segundo, R. y Codina-Canet, A. (2019). Enunciación de la Violencia de Género y Marco Educativo para su Prevención. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 8(1), 26-47. <https://doi.org/10.17583/generos.2019.4000>
- Schöngut, N., y Pujal, M. (2014). Narratividad e intertextualidad como herramientas para el ejercicio de la reflexividad en la investigación feminista: el caso del dolor y el género. *Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social*, 14(4), 89-112. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1373>
- Schubert, E. C. (2021). Supporting Children Who Experience Domestic Violence: Evaluating the Child Witness to Domestic Violence Program. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(19-20). <https://doi.org/10.1177/08862605211035874>
- Sethi, D., Yon, Y., Parekh, N., Anderson, T., Huber, J., Rakovac, I., Meinck, F. (2018). *Informe de situación europea sobre la prevención del maltrato infantil*.

Organización Mundial de la Salud. Oficina Regional para Europa.
<https://www.who.int/europe/publications/i/item/9789289053549>

- Shi, D., Xu, X., Sun, F., Shi, Y., Cao, N. (2021). Calliope: Automatic Visual Data Story Generation from a Spreadsheet. *IEEE transactions on visualization and computer graphics*, 27(2), 453-463. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2010.09975>
- Shih, Y.H. y Wang, R.J. (2022) Incorporating gender issues into the classroom: Study on the teaching of gender-related courses in the general curriculum of Taiwan's universities. *Policy Futures in Education*, 20 (1), 44–55. <https://doi.org/10.1177/14782103211009641>
- Sierra, J.E., Vila, E.S., Caparrós, E. y Martín, V.M. (2017). Rol y funciones de los educadores y las educadoras sociales en los centros educativos andaluces. *Análisis y reflexiones. Revista Complutense de Educación*, 28 (2), 479-495. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49542
- Simms, E. M. y Stawarska, (2013). Introduction: Concepts and Methods in Interdisciplinary Feminist Phenomenology, *Janus Head*, 13(1), 6-16. <https://doi.org/10.5840/jh20141311>
- Smith, B., y McGannon, K. R. (2018). Developing rigor in qualitative research: Problems and opportunities within sport and exercise psychology. *International review of sport and exercise psychology*, 11(1), 101-121. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2017.1317357>
- Smith, J.A. y Osborn, M. (2007). Interpretative Phenomenological Analysis. *Qualitative Psychology*, 4, 53-80. <https://doi.org/10.1037/0000252-008>
- Sordo, T. (2021). *Estudio “Prácticas de reparación de violencias machistas. Análisis y propuestas*. Secretaría de Estado de Igualdad y contra la Violencia de Género Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. Ministerio de Igualdad. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigacion/es/2021/pdfs/Estudio_Reparaciones_TSR_def.pdf
- Stover, C. S., y Lent, K. (2014). Training and certification for domestic violence service providers: The need for a national standard curriculum and training approach. *Psychology of Violence*, 4(2), 117–127. <https://doi.org/10.1037/a0036022>

- Stylianou, A. M., Nikolova, K., Ebright, E., y Rodriguez, A. (2020). Predictors of Family Engagement in Child Post-Traumatic Stress Disorder Screening Following Exposure to Intimate Partner Violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(3-4). <https://doi.org/10.1177/0886260520933047>
- Suddick, K. M., Cross, V., Vuoskoski, P., Galvin, K. T., Stew, G. (2020). The Work of Hermeneutic Phenomenology. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–14. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1609406920947600>
- Teva, I., Hidalgo-Ruzzante, N., Pérez-García, M., y Bueso-Izquierdo, N. (2020). Characteristics of Childhood Family Violence Experiences in Spanish Batterers. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(23-24), 11212-11235. <https://doi.org/10.1177/0886260519898436>
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V. y Braun, V. (2017). Thematic analysis. In W. Stainton Rogers, y C. Willig (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*, (17-37). (2nd). London: SAGE
- Titscher, S., Meyer M., Wodak, R., y Vetter, E. (2000). Methods of text and discourse analysis: In search of meaning. Thousand Oaks, CA: SAGE
- Toledano, C., Abril, M.I., Del Pozo, M. y Aguilera, L. (2015). Hacia una especialización en intervención en el ámbito de la violencia de género: investigación, formación y profesionalización. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 2, 139-160. <https://raco.cat/index.php/MonTI/article/view/312883>
- Turner, W., Broad, J., Drinkwater, J., Firth, A., Hester, M., Stanley, N., Szilassy, E., Feder, G. (2017). Interventions to improve the response of professionals to children exposed to domestic violence and abuse: a systematic review. *Child abuse review*, 26(1), 19-39. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/car.2385>
- Vass, a. y Haj-Yahia, M. (2020). “Pay Attention to Me”: Children’s Subjective Perceptions of the Process of Leaving Home With Their Mothers to Shelters for Battered Women. *Violence Against Women* 27(3-4). 296-319. <https://doi.org/10.1177/1077801219890421>
- Vasterling, V. (11 de mayo 2020). *La relevancia de la fenomenología feminista* [Discurso principal]. Cátedra de Filosofía Jorge Eugenio Dotti, Radboud Universiteit, Nimega, Países Bajos. <https://institutodefilosofia.udp.cl/cms/wp->

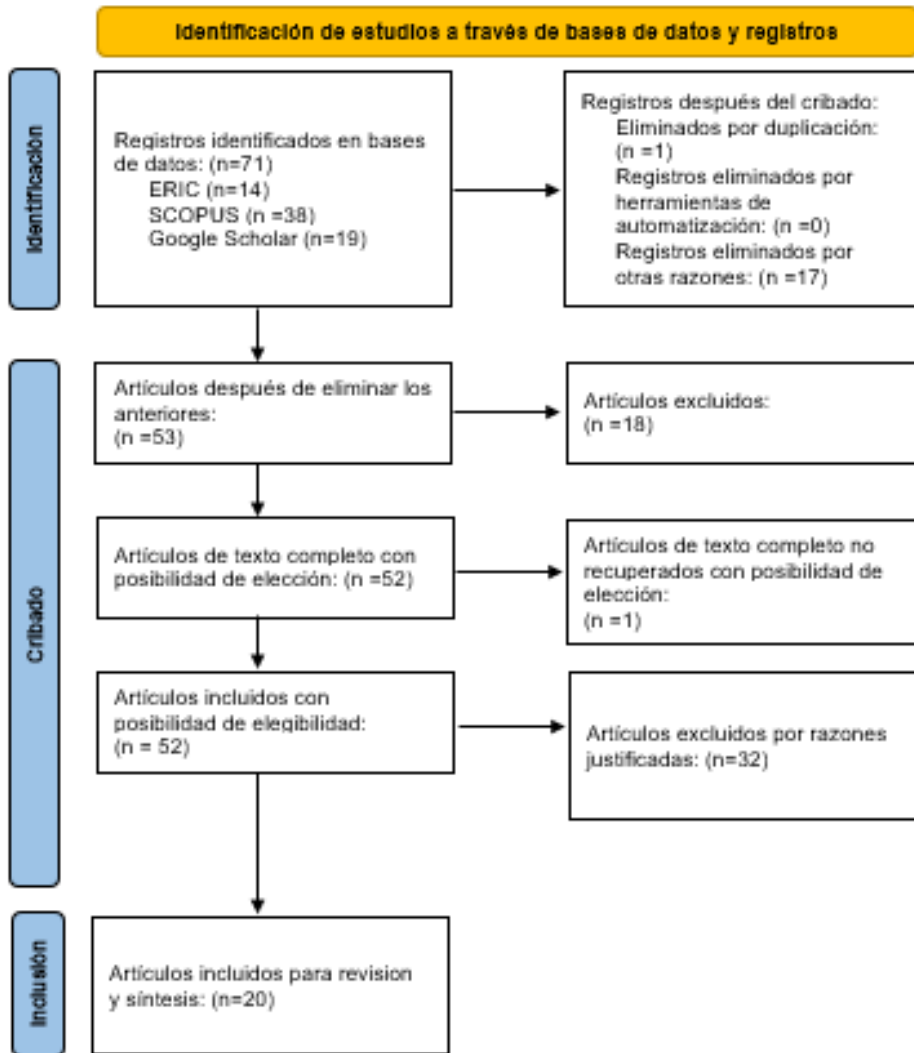
[content/uploads/2021/01/Ca%CC%81tedra-Dotti_La-relevancia-de-la-fenomenologi%CC%81a-feminista_VVasterling-versio%CC%81n-castellano.pdf](#)

- Verge, T., Ferrer-Fons, M., y González, MJ (2017). Resistencia a la transversalización de género en el currículo de educación superior. *Revista Europea de Estudios de la Mujer*, 25 (1), 86–101. <https://doi.org/10.1177/1350506816688237>
- Villar, M., Cánovas, P. y Sahuquillo, P.M. (2019). El sistema de protección al menor de España: El acogimiento familiar desde el marco. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 55, 39-55. https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.379
- Warren, K., Mitten, D., D'Amore, C. y Lotz, E. (2018). El currículo oculto de género de la educación de aventuras. *Revista de Educación Experiencial*, 42 (2), 140–154. <https://doi.org/10.1177/1053825918813398>
- Wendt, S., Buchanan, F. y Molding, N. (2015). Mothering and Domestic Violence: Situating Maternal Protectiveness in Gender. *Affilia*, 30 (4), 533–545. <https://doi.org/10.1177/0886109915570925>
- Wigginton, B. y Lafrance, M. (2019). Learning critical feminist research: A brief introduction to feminist epistemologies and methodologies. *Feminism & Psychology*, 3, 1-17. <https://doi.org/10.1177/0959353519866058>
- Williams, L. R., y Adams Rueda, H. (2020). Witnessing Intimate Partner Violence Across Contexts: Mental Health, Delinquency, and Dating Violence Outcomes Among Mexican Heritage Youth. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(5-6), 3152-3174. <https://doi.org/10.1177/0886260520946818>
- Young, B., y Hren, D. (2017). Introduction to qualitative research methods. *MiRoR (Methods in Research on Research)*. <https://mirror-ejd.eu/wp-content/uploads/sites/34/2017/03/Introduction-to-qualitative-research-methods.compressed.pdf>
- Yugueros García, A.J. (2021). Violencia de género, seguridad de las víctimas desde la perspectiva psicosocial. *iQUAL. Revista de Género e Igualdad*, 4, 60-88. <https://doi.org/10.6018/igual.435621>

10. ANEXOS

ANEXO 1

PRISMA 2020 flow diagram for new systematic reviews which included searches of databases and registers only.



ANEXO 2

Entrevista

Preguntas de perfil

Edad:

Hijos/as: (sí/no)

Titulación/es:

Ocupación actual (descripción):

Años de experiencia:

Formación universitaria realizada: Presencial o no.

Formación complementaria de interés para el puesto actual:

1. ¿Por qué eligió esa carrera universitaria?
 2. ¿Cuándo comenzaba imaginaba que iba a acabar trabajando en su puesto laboral actual?
 3. ¿Qué sintió al verse inmersa en este puesto laboral?
 4. ¿Cuáles son sus principales funciones en su puesto laboral? ¿Qué actividades lleva a cabo?
 5. Siente que la formación universitaria recibida le permite intervenir con menores expuestos/as a violencia de género?
 6. ¿Qué echa en falta que se tendría que haber abordado en su formación inicial con respecto a la intervención con este colectivo?
 7. ¿Ha tenido formación específica en género en la carrera? ¿Qué asignatura, curso, seminario o docente recuerda de forma especial?
- Descríbalo ¿qué recursos empleasteis? ¿cómo se organizaba? ¿qué dinámicas contenía?
¿Qué le aportó?
8. Si no la obtuvo, ¿cómo se formó en ello?

9. ¿Qué necesidades ha detectado que no ha podido cubrir ni con formación inicial ni continua?

10. ¿Qué contenidos incluirías en la formación inicial? (qué materias, cursos, seminarios...) ¿A qué competencias deberían de estar orientadas?

11. ¿Y en la continua? ¿Qué competencias habría que desarrollar?

ANEXO 3

A continuación, se muestran dos actividades que son complementarias a la entrevista realizada, para ellas puedes tomarte el tiempo que necesites y hacerlas cuando te sientas más cómoda pues me será de gran utilidad agregar elementos visuales al discurso que anteriormente nos has ofrecido.

No te sientas en ningún momento “examinada”, simplemente me gustaría conocer tu opinión desde el anonimato, como hemos estado haciendo hasta ahora.

Agradezco, una vez más, enormemente tu colaboración.

1. Realiza un esquema donde se recojan las habilidades y competencias que para ti son fundamentales en la actuación e intervención con menores en exposición a violencia de género.
2. Relata detalladamente alguna asignatura, curso, seminario (formación teórica independientemente de que sea de tu titulación inicial o de aprendizaje posterior y complementario) que recuerdes y que te haya sido de utilidad para la intervención con menores en general (si recuerdas en relación con menores expuestos/as a violencia de género también).

MATERIAS ESPECÍFICAS DE GÉNERO EN TITULACIONES DE EDUCACIÓN, PSICOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL DE ANDALUCÍA

ALICIA ELADIA HERMOSO-SOTO
Universidad de Sevilla

ROCÍO JIMÉNEZ-CORTÉS
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La formación específica en género es un reto actual para los diferentes planes de estudio (Asián et al. 2015). Especialmente cuando se trata de formar a profesionales del ámbito de la intervención con menores expuestos/as a violencia de género. Este trabajo se desarrolla en el marco de una tesis doctoral donde se indaga en los perfiles profesionales, competencias y formación especializada de equipos multidisciplinares que se encargan de atender a menores expuestos/as a violencia. En este sentido, un objetivo de este trabajo es precisamente identificar materias específicas en los planes de estudio universitarios andaluces con contenidos especialmente focalizados en género y violencia. Concretamente, nos ocupamos del estudio de las titulaciones de educación, psicología y trabajo social.

Para ello, el capítulo se estructura siguiendo una serie de apartados. Primero se aborda una contextualización desde el punto de vista legislativo sobre la formación universitaria en género que, a su vez, justifica su necesidad amparándose en las directrices políticas, en segundo lugar, se abordan las carencias formativas en género en el ámbito universitario, en tercer lugar, el debate sobre la transversalidad o especificidad de esta formación, para finalmente exponer objetivos del trabajo, su metodología, resultados y conclusiones.

1.1. LEGISLACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN GÉNERO

La normativa vigente en la actualidad, tanto a nivel andaluz como nacional en España, recoge a través de diversos documentos la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito educativo y concretamente en niveles universitarios, de tal modo que se garantice una inclusión real de la igualdad de género en los niveles formativos superiores de la sociedad.

En 2004, a través de la Ley 1/2004 de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género quedaba definida la incorporación del enfoque de género en las universidades tanto en la formación, la docencia y la investigación, todo ello de forma transversal con la finalidad de poder garantizar la igualdad de género y evitar la discriminación por la misma razón.

Más tarde, en 2007, con el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, se tienen en cuenta y se proponen elementos clave para la introducción de la perspectiva de género en estos niveles educativos, siendo estos, por un lado, el respeto a los derechos fundamentales, concretando en la igualdad entre hombres y mujeres y, por otro, la inclusión de dicho paradigma en los planes de estudio en los que sea conveniente y tengan relación con estos derechos.

En el mismo año, con la Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género, en su artículo 16 se refleja que, desde la Junta de Andalucía y sus universidades: “en el ámbito de sus respectivas competencias, fomentarán los estudios y conocimientos transversales orientados a promover el desarrollo emocional, la coeducación, la prevención de la violencia de género, y las relaciones de igualdad entre mujeres y hombres” (p. 7778).

Estas normativas, son ejemplo de la incorporación de la perspectiva de género en la legislación a nivel andaluz y nacional, poniendo énfasis en la importancia que esto tiene en la sociedad, así como la necesidad de una actuación concreta al respecto.

1.2. CARENCIAS FORMATIVAS EN GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD

El hecho de que de forma legal se recoja la introducción de este paradigma en el ámbito educativo en diferentes niveles, concretando así y haciendo hincapié en las titulaciones universitarias a través de planes de igualdad o guías docentes orientadas a ello, hace que se cuente una mayor sensibilidad en cuanto a esta perspectiva. No obstante, tal como señala Ballarín (2015), aún existe un androcentrismo cultural y simbólico que frena el progreso y la implantación de esta visión completamente en este sentido debido a la reproducción de patrones sociales basados en la cultura patriarcal. Sin embargo, esta ralentización en los ámbitos educativos superiores se toma como energía de motivación a la meta que supone la igualdad de género en este contexto (Pastor & Acosta, 2016).

Esta incorporación de forma específica del enfoque de género a través de planes docentes universitarios y para lo que existe un marco legal vigente, hace que de forma directa se cuente con una mejor actuación por parte de los/as futuros/as profesionales de estas titulaciones hacia los colectivos con los que trabajen, quienes, además, deberán tener en cuenta recursos, estrategias y herramientas que repercutan en una óptima labor de intervención (Galvis & Garrido, 2016).

Sin embargo, se dan carencias en la introducción de este enfoque de género en las guías docentes, en lo que autoras como Camaera y Saavedra (2018) ponen énfasis en esta realidad que se da en los currículums universitarios, señalando que no se dan de forma continuada ni formal programas que favorezcan esto, a pesar de contar con normativa así lo establece.

Otros autores como González, García y García (2019) detallan la falta de incorporación de enfoque de género en ciertos aspectos como la utilización del lenguaje no sexista, la falta de autoras en las referencias bibliográficas que sirvan de referentes a los/as futuros/as profesionales, así como una carencia en la contextualización del feminismo de forma general y los conceptos que ello engloba, por lo tanto, se dan lagunas en cuanto a sensibilización en la materia.

A esta falta de formación en materia de género de forma general en las titulaciones universitarias, se suma la aportación de Ortega y Pagès (2018) quienes, centrados en el ámbito de las ciencias sociales, detallan que se reitera la reproducción de estereotipos en las distintas guías docentes, así como la formación de forma transversal más que de manera formal y dedicada explícitamente a ello. Aspecto que también lo apoyan Ferrer, Bosch y Capilla (2011), quienes remarcan que a pesar de existir acciones legales y administrativas que contemplan la incorporación del enfoque de género en las titulaciones universitarias, la práctica demuestra algo distinto, una formación transversal en ello o la elección optativa de materias específicamente destinadas a este aporte. Es por ello, por lo que ponen en valor la adopción de una visión más relevante al respecto y la introducción de contenido en género, así como una mayor sensibilización por parte del profesorado en esta cuestión.

A su vez, Bonilla y Rivas (2019), tienen muy presente que, a causa de esta mayoritaria formación transversal en cuestiones de género, y coincidiendo con las autorías anteriores, señalan el papel fundamental que juega el sistema educativo aquí, proponiéndolo como impulso de transformación social clave.

Este aspecto que los autores consideran esencial, también se pone de relevancia a través de legislación que lo avala con la incorporación de planes de igualdad desde las distintas universidades, como así se recogía en la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, donde se concretaba en la organización de unidades de igualdad que garantizaran esto mismo en cuestiones de género y, por consiguiente, la creación de los mencionados planes.

Dichos planes de igualdad que conllevarán a la creación de planes docentes universitarios con enfoque de género concreto, según Pastor et al. (2020), cuentan con obstáculos que proceden de la visión social arcaica que frena el avance hacia la igualdad por la falta de interés de incorporación de estas materias en las diversas titulaciones universitarias, generando así desigualdades por cuestión de género, así como falta de formación en ello.

1.3. ¿TRANSVERSALIDAD O ESPECIFICIDAD EN MATERIA DE GÉNERO?

La transversalidad o *mainstreaming* en cuestiones de género supone contar con el enfoque de género en las distintas materias universitarias de forma genérica, enriqueciendo al alumnado que recibe la formación en concreto, así como al profesorado que la imparte de manera recíproca. Por lo que, autoras como Bas, Ferre y Maurandi (2017) vean esencial y de valor la realización de una reflexión en profundidad sobre la docencia universitaria y el papel de responsabilidad social con la que cuenta, siendo de mayor impacto en cuestiones de género.

Sin embargo, autoras como Asián, Cabeza y Rodríguez (2015) señalan la carencia formativa con la que cuenta el profesorado, lo que repercute en una falta de sensibilización con la temática y, por consiguiente, la no incorporación de este enfoque en su asignatura.

Esto ocurre de forma general, donde la incorporación de enfoque de género de forma transversal se da o no en las distintas universidades, pero, concretando en materias específicas y de repercusión práctica como sería la formación en violencia de género, tampoco queda cubierta, a pesar de contar con leyes que sí apoyan esto mismo.

Dicha especialización en materia de violencia de género, lo cual lo tienen en cuenta autoras como Toledano et al. (2015) cuentan que se trata de una problemática real y de impacto social para la que ha de contarse con formación específica en intervención para lograr el cambio y mejora de las víctimas y para lo que no existe una concreción en ello. Señalan también a la universidad como institución de referencia y que juega un papel fundamental en ello tanto desde la investigación, como desde la formación, donde se define el perfil profesional de intervención con este colectivo. Esto mismo lo apoya Olszowi et al. (2020) quien ve de relevancia esta formación para una óptima atención a colectivos en estas situaciones, lo cual lo considera una necesidad debido a la repercusión que esta carencia tiene en aquí.

Continuando con la formación específica dentro del enfoque de género, ahondando en materias de diversidad afectivo sexual, la escasez de asignaturas que trabajen en ello hace que el mismo profesorado no cubra sus necesidades para la intervención con el colectivo LGTBI+, por

ejemplo. Autoras como García, Álvarez y Barozzi (2018) comentan que es esencial contar con dicha formación y contar con ella hace que sirva de motivación para la continuidad con esta práctica educativa para garantizar una mayor atención y docencia universitaria.

La perspectiva de género en titulaciones universitarias y en cuestiones de educación sexual, como señala Preinfalk (2015) es de necesidad realizar un análisis a fondo en esta, que permita una revisión de contenidos y enfoques para poder contar con los conocimientos y herramientas necesarios que proporcionen una igualdad y equidad reales a nivel social y que velen por los derechos humanos.

La escasez o invisibilidad de formación en materia de diversidad sexual y de género hace que el futuro de los/as estudiantes se vea sesgado en cuanto a la acción a llevar a cabo en cuestiones de discriminación por cuestiones de género y orientación sexual, como así comentan Pichardo y Puche (2019).

Esta misma falta de formación en diversidad sexual, como señala Sánchez (2021) hace que se perpetúen estereotipos sociales que conllevan a la no introducción plena de la perspectiva de género, por lo tanto, el desarrollo de una educación inclusiva de calidad para el alumnado resultará un cambio significativo en la visión social. De esta forma, la formación del profesorado es de relevancia aquí para que este continúe con una docencia equitativa y que ayude a esta transformación que deje a un lado la heteronormatividad y la continuidad de roles de género.

Aguilar (2015) comenta la necesidad de llevar a la práctica la legislación o normativa con la finalidad de cambio en contextos de desigualdad, de modo que estas normativas sirvan realmente para la acción este aspecto y no se ligen exclusivamente a lo políticamente correcto.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este estudio es identificar asignaturas específicas de los planes de estudio de educación, psicología y trabajo social de Andalucía a partir del estudio del contenido de las guías docentes específicas en materia de género.

De esta forma, se pueden abordar el grado de inclusión de la perspectiva de género en las titulaciones universitarias andaluzas presentadas, así como poder localizar el contenido concreto que incluyen las mismas o las competencias que trabajan aquí de forma específica. Esto permite vislumbrar el perfil formativo de los futuros/as egresados/as en relación con la atención a menores expuestos a violencia de género.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en este estudio combina técnicas de análisis textual y análisis del discurso con técnicas clásicas de análisis de contenido (Neuendorf 2002; Titscher et al. 2000). Con el análisis textual de las guías docentes seleccionadas se pretende identificar e indagar fundamentalmente en los contenidos abordados para dilucidar perfiles formativos.

3.1. MUESTRA

Para este estudio se toman como objeto de análisis las guías docentes de las titulaciones de psicología, trabajo social y educación (social, primaria, infantil y pedagogía) de las distintas universidades públicas andaluzas, suponiendo esto un total de 1882 guías.

De estas mismas que conforman la población total de estudio, se realiza un muestreo no probabilístico intencional y se seleccionan solamente aquellas que cuenten con temática exclusivamente relacionada con perspectiva de género y menores, lo cual se traduce en un total de 26 guías docentes de titulaciones de grado de psicología, trabajo social y educación en sus variaciones de las universidades públicas andaluzas que se concretan en: Universidad de Sevilla (US), Pablo de Olavide (UPO), Granada (UGR), Córdoba (UCO), Jaén (UJA), Cádiz (UCA), Málaga (UMA), Almería (UAL) y Huelva (UHU).

La distribución de la muestra obtenida de las distintas universidades públicas andaluzas queda distribuida de la siguiente forma:

TABLA 1. Muestra 1

Univer- sidad	Área	Titulación	Total de asignaturas	Total de asignatu- ras específicas en género
UPO	Educación	Educación social	44	1
UPO	Trabajo social	Trabajo social	53	2
US	Educación	Educación infantil	35	0
US	Educación	Educación primaria	52	0
US	Educación	Pedagogía	42	1
US	Psicología	Psicología	46	0
UMA	Educación	Educación infantil	35	0
UMA	Educación	Educación primaria	52	0
UMA	Educación	Educación social	42	3
UMA	Educación	Pedagogía	40	1
UMA	Trabajo social	Trabajo social	42	2
UMA	Psicología	Psicología	47	0
UJA	Educación	Educación social	40	0
UJA	Educación	Educación infantil	50	0
UJA	Educación	Educación primaria	62	1
UJA	Psicología	Psicología	45	0
UJA	Trabajo social	Trabajo social	47	2
UCA	Educación	Educación infantil	43	0
UCA	Educación	Educación primaria	47	1
UCA	Psicología	Psicología	38	0
UCA	Trabajo social	Trabajo social	42	2
UAL	Educación	Educación infantil	34	0
UAL	Educación	Educación primaria	55	0
UAL	Educación	Educación social	35	0
UAL	Psicología	Psicología	37	0
UAL	Trabajo social	Trabajo social	40	1
UHU	Educación	Educación infantil	44	0
UHU	Educación	Educación primaria	56	1
UHU	Educación	Educación social	44	0

UHU	Psicología	Psicología	45	0
UHU	Trabajo social	Trabajo social	47	2
UCO	Educación	Educación infantil	42	1
UCO	Educación	Educación primaria	51	0
UCO	Educación	Educación social	37	0
UCO	Psicología	Psicología	52	0
UGR	Educación	Educación infantil	44	0
UGR	Educación	Educación primaria	49	0
UGR	Educación	Educación social	41	1
UGR	Educación	Pedagogía	45	2
UGR	Trabajo social	Trabajo social	44	2
UGR	Psicología	Psicología	49	0

Fuente: elaboración propia

Del total de guías que conforman la muestra y que corresponden a un total de 26, el 60.9% (f=14) forman parte de titulaciones de educación y el 39.1% (f=9) de titulaciones de Trabajo social. No habiéndose encontrado ninguna asignatura específica en las titulaciones de psicología. De las materias específicas el 34.8% son materias obligatorias, el 43.5% optativas y el 17.4% son materias de formación básica

3.2. INSTRUMENTO

El instrumento utilizado para el análisis de contenido es elaborado ad hoc y se basa fundamentalmente en la identificación y cuantificación en escala tipo Likert de categorías nucleares, que exponemos a continuación.

Se recogen categorías de perfil muestral de las guías utilizando para ello un documento de Excel, donde hacemos constar ciudad andaluza, titulación específica, grupo de titulaciones a las que pertenece, nombre de la asignatura, créditos, troncalidad, obligatoriedad u optatividad de la misma y curso en que se imparte.

Tabla 2. Muestra 2

Sevilla	Educación	Pedagogía	Desarrollo Educativo y Profesional de las Mujeres	3	Optativa	6
UPO	Trabajo social	Trabajo social	Género, procesos psicosociales e intervención social	4	Obligatoria	6
UPO	Educación	Grado en Educación Social y Doble Grado en Trabajo Social y Educación Social	GÉNERO, PROCESOS PSICOSOCIALES E INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA	3	Obligatoria	6
UPO	Educación social	Educación social	Desarrollo para la Igualdad y la Diversidad	3	Obligatoria	6
Huelva	Trabajo social	Trabajo social	Género e Igualdad en Trabajo Social	4	Específica	6
Huelva	Trabajo social	Trabajo social	GÉNERO E IGUALDAD Y EXCLUSIÓN SOCIAL	4	Específica	6
Huelva	Educación	Educación primaria	Convivencia y prevención de la violencia de género	4	Optativa	6
Málaga	Educación	Pedagogía	Educación para la igualdad y la diversidad	1	Básica	6
Málaga	Educación	Educación social	Procesos de enseñanza, educación para la igualdad y atención a la diversidad I	1	Básica	6
Málaga	Educación	Educación social	Procesos de enseñanza, educación para la igualdad y atención a la diversidad II	1	Básica	6
Málaga	Educación	Educación social	Cambios sociales y nuevas relaciones de género	4	Optativa	6
Málaga	Trabajo social	Trabajo social	Trabajo Social, Género e Igualdad de Oportunidades	4	Obligatoria	6
Málaga	Trabajo social	Trabajo social	Intervención Social y Violencia de Género	4	Optativa	6

Granada	Educación	Pedagogía	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES.	3	Optativa	6
Granada	Educación	Pedagogía	EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD Y DIVERSIDAD.	1	Básica	6
Granada	Educación	Educación social	Educación para la igualdad entre mujeres y hombres	4	Optativa	6
Granada	Trabajo social	Trabajo social	Perspectiva de género aplicada a la práctica del trabajo social	3 y 4	Optativa	6
Granada	Trabajo social	Trabajo social	Perspectivas feministas y relaciones de géneros	2	Obligatoria	6
Jaén	Trabajo social	Trabajo social	Trabajo social, género y sistemas de bienestar	4	Optativa	6
Jaén	Trabajo social	Trabajo social	Trabajo social y mujer	3	Obligatoria	6
jaén	Educación	Educación primaria	Didáctica de las ciencias sociales II: educación	3	Obligatoria	7
Cádiz	Trabajo social	Trabajo social	PERSPECTIVA DE GÉNERO EN TRABAJO SOCIAL	4	Optativa	6
Cádiz	Trabajo social	trabajo social	Intervención Social en Violencia de Género (1er cuatrimestre)	4	Optativa	6
Cádiz	Educación	Educación primaria	ASIGNATURA EDUCACIÓN INCLUSIVA	3	Optativa	6
Almería	Trabajo social	Trabajo social	Trabajo social y género	4	Obligatoria	6
Córdoba	Educación	Educación infantil	ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LA IDENTIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO Y COEDUCACIÓN	4	Otativa	6

Fuente: elaboración propia

Otras categorías se identifican especialmente orientadas a contenidos y se plantean en términos de escala estimativa, donde 1=Sin presencia en la guía, 2=escasamente presentes en la guía, 3=Muy presentes en la

guía. Así se identifican seis tipos de contenidos categorizados como Contenidos básicos en perspectiva de género; contenidos sobre diversidad afectivo-sexual e identidad de género; contenidos sobre violencia de género, contenidos sobre teorías y epistemologías feministas, contenido sobre teoría queer y específicos LGTBI+ y contenidos específicos sobre las mujeres.

3.3. PROCESO DE ANÁLISIS DE DATOS

Se sigue un análisis de contenido, que como afirma Bowen (2009) supone un proceso de forma sistemática usado para la revisión y evaluación de documentación. De esta forma se busca, como ya se mencionaba, seleccionar, sintetizar y evaluar dichos documentos (Dulzaides & Molina, 2004). Para el análisis se lleva a cabo la codificación de las distintas guías docentes seleccionadas de las titulaciones de educación, trabajo social y psicología específicas en género de las universidades públicas andaluzas, aunque en este caso, y tras la indagación observamos que no se cuenta con materias de este tipo en la titulación de psicología. De esta forma, con esta codificación se puede observar el estado de las guías en materias específicas de género y ver cómo esta perspectiva se incorpora en cada una de ellas.

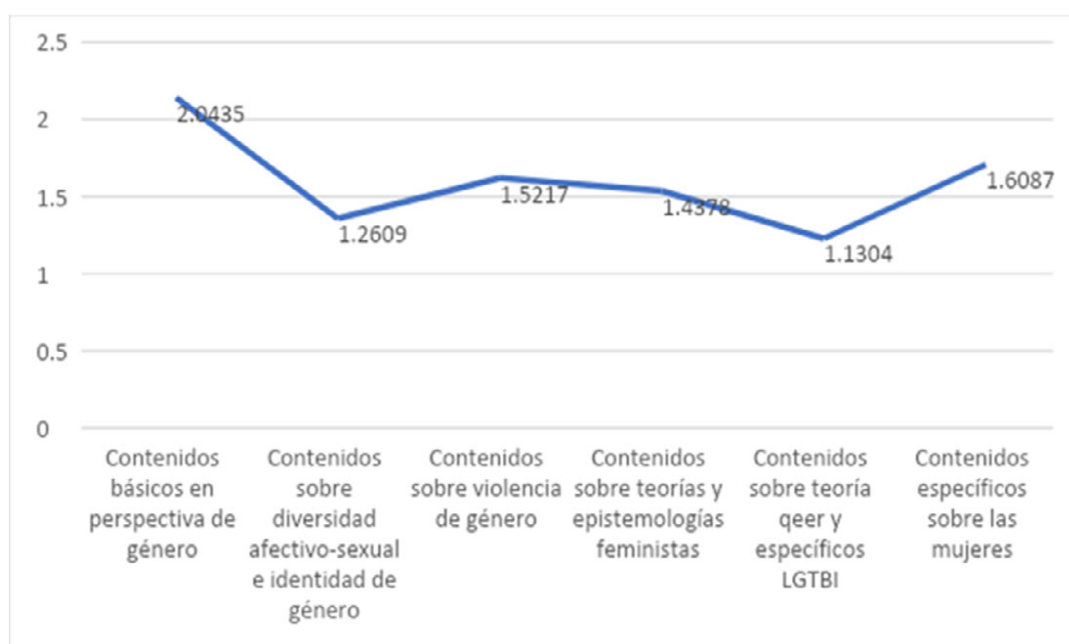
Se lleva a cabo el proceso de codificación mediante la lectura individualizada de cada una de las guías docentes y posteriormente se realiza la codificación a través de software específico para ello, utilizando SPSS, aplicación de descriptivos y uso de tablas cruzadas por titulación y codificación in vivo con Maxqda haciendo referencia al tipo de contenido presente, previo al tratamiento estadístico y a la tabulación.

4. RESULTADOS

Los resultados relacionados con los contenidos que se abordan en las materias específicas de las titulaciones de Educación y Trabajo Social en Andalucía muestran que los más abordados son contenidos básicos de la perspectiva de género ($M=2.0435$, $DT= ,76742$). El resto de los contenidos considerados prácticamente no tienen presencia en las guías como los contenidos específicos sobre las mujeres ($M=1.6087$ $DT=$

,94094) y los relacionados con la violencia de género (M=1.2609 DT= ,79026). O los que están totalmente ausentes como los contenidos sobre teoría queer y específicos LGTBI (M=1.1304 DT= ,45770), así como los de diversidad afectivo-sexual e identidad de género (M=1.2609, DT= ,61919).

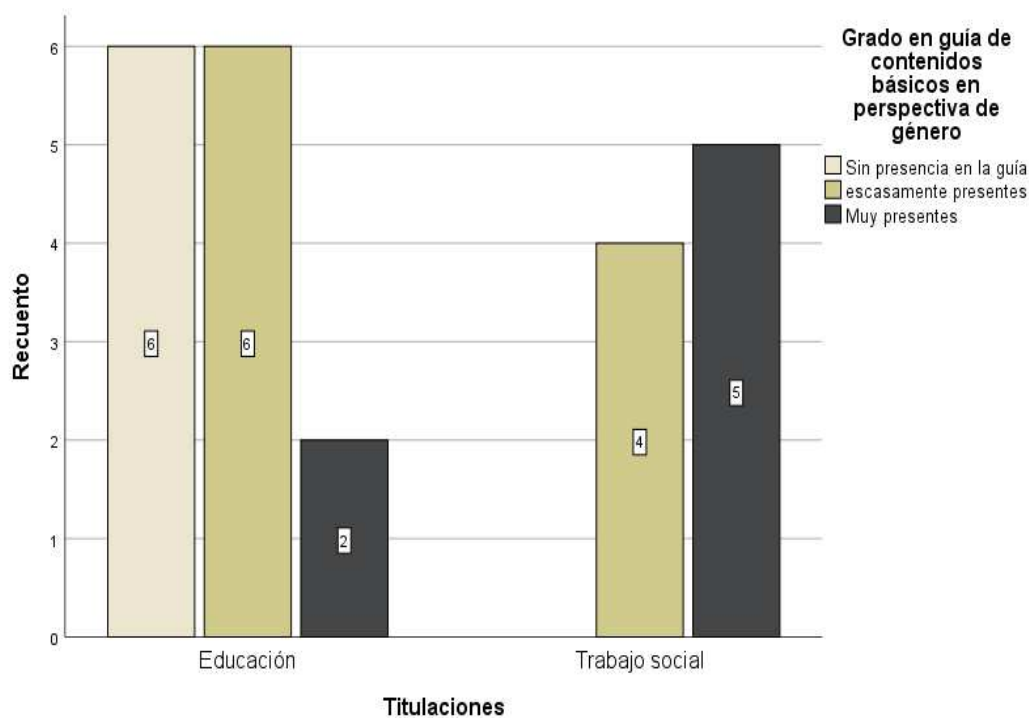
FIGURA 1. Grado de incorporación de enfoque de género en las titulaciones universitarias andaluzas



Fuente: Elaboración propia

Con respecto a los contenidos básicos sobre perspectiva de género se observa que están más presentes en las materias específicas de las titulaciones de Trabajo Social andaluzas frente a las de educación siendo estas diferencias significativas ($\chi^2= 6.926$, $df 2$, $p= .031$, $CC =.481$, $p =.031$)

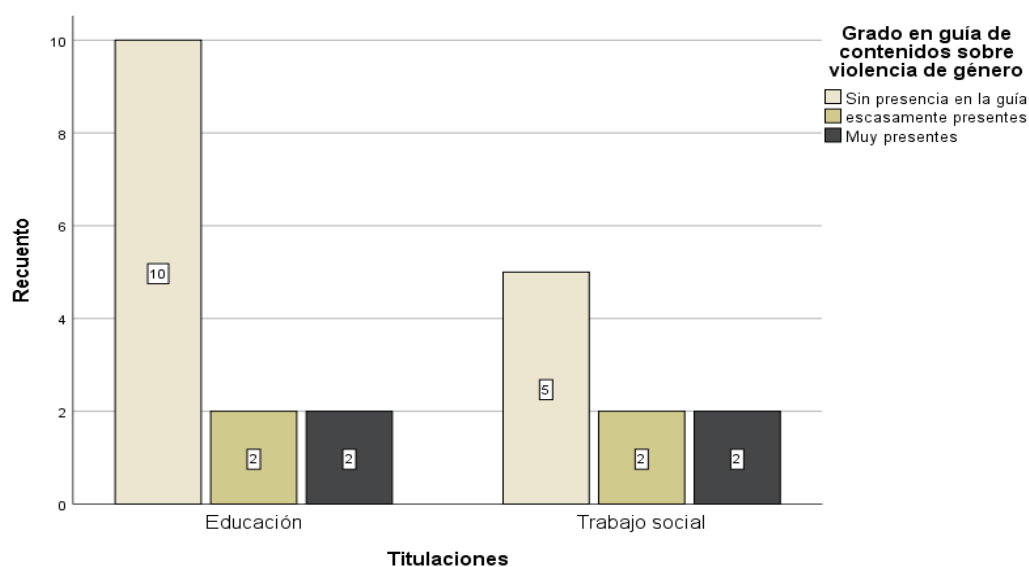
FIGURA 2. Grado en guía de contenidos básicos en perspectiva de género



Fuente: Elaboración propia

Los contenidos sobre violencia de género están presentes en la misma medida en las titulaciones de educación y trabajo social ($f=2$) sin que haya diferencias significativas en ambos grupos de titulaciones.

FIGURA 3. Grado en guía de contenidos sobre violencia de género



Fuente: Elaboración propia

Concretamente, las materias en las que están muy presentes los contenidos relacionados con violencia de género corresponden a titulaciones de Educación de la Universidad de Granada y de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, y de Trabajo Social de los planes de estudio de la Universidad de Málaga y Pablo de Olavide de Sevilla. Estas asignaturas además son de formación básica (en el caso de la UGR) y obligatoria (en los casos de la UPO y UMA). Si nos detenemos en los contenidos podemos observar cómo concretamente, en la materia de Desarrollo para la Igualdad y la Diversidad de la titulación de Educación Social se hace alusión específica a:

*“Impacto de la violencia de género como fenómeno personal y social.
El ciclo de la violencia: características de las víctimas y maltratadores.
Violencia de Género: factores de riesgo y de protección de las mujeres” (TSUPO6)*

Paralelamente también se abordan contenidos para la intervención de cara a un perfil profesionalizador:

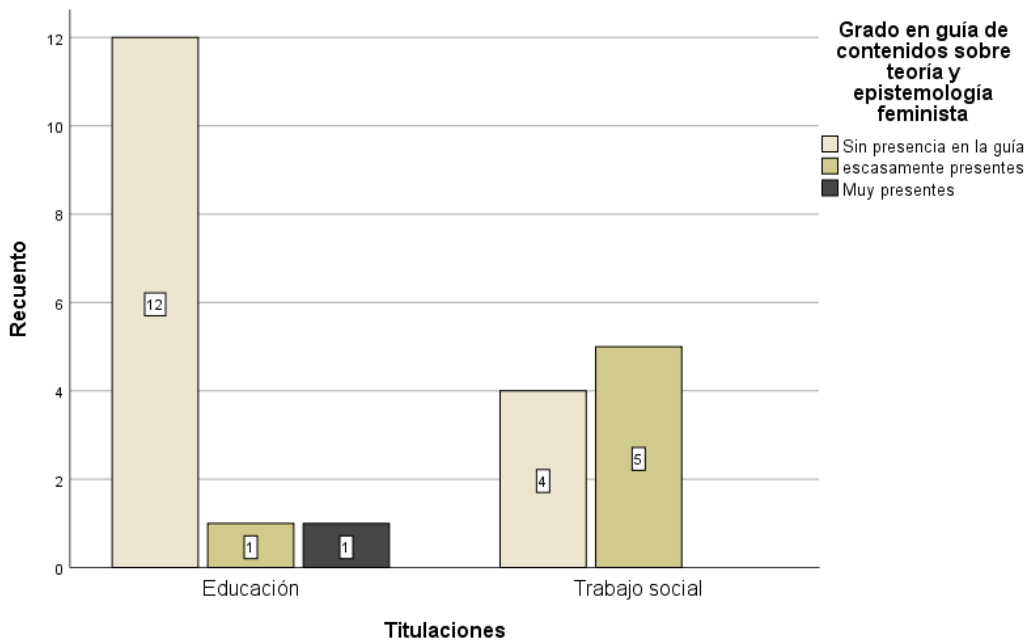
“Claves para la intervención desde la perspectiva de género. La construcción del “objeto” de intervención.

Coeducación e intervención socioeducativa.

De las políticas de igualdad a las intervenciones con perspectiva de género”

Con respecto a los contenidos sobre teoría y epistemologías feministas, observamos su ausencia en 12 materias de Educación frente a 4 de Trabajo Social. *Educación para la igualdad entre mujeres y hombres* del Grado en Educación Social.

FIGURA 4. Grado en guía de contenidos sobre teoría y epistemología feminista



Fuente: Elaboración propia

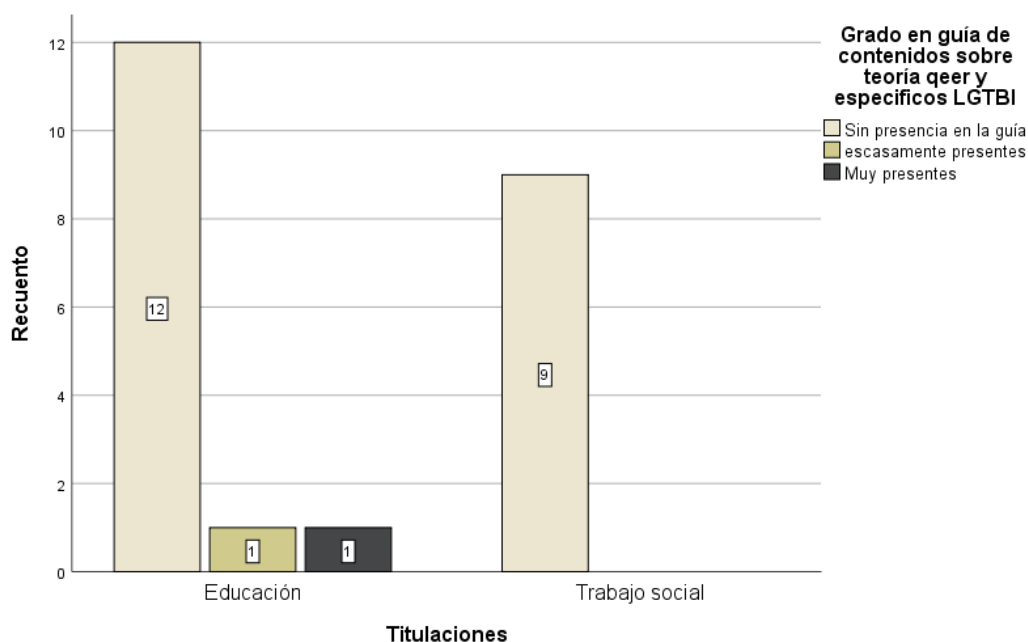
Solo están muy presentes estos contenidos en la guía de una materia de la Universidad de Granada sobre En este sentido, en la guía se aprecia el enfoque de los contenidos y su forma de abordarlos explicando en la guía que:

“○ *el feminismo es un movimiento crítico y emancipador que ha generado diversas teorías y reflexiones sobre las desigualdades de nuestras sociedades. Es, por eso, interdisciplinar. El primer principio que entendemos debe sostenerse es la INTERDISCIPLINARIEDAD de los temas que toquemos.*

○ *nuestras vidas se ven atravesadas por multitud de elementos, contextos y factores sociales que conforman nuestras identidades, nuestros derechos, nuestras decisiones, pensamientos y modos de relación. Muchas de ellas han sido analizadas desde la teoría feminista y otras muchas están ahora mismo en debate. CONVERTIREMOS ESTE ESPACIO EN UN ESPACIO DE INTERSECCIÓN DE TODAS ESAS CATEGORÍAS O ELEMENTOS QUE NOS INTERVIENEN SIMULTÁNEAMENTE generando un debate colectivo respetuoso, sincero, necesario.”*

El análisis de las guías docentes de las titulaciones seleccionadas de las universidades andaluzas muestra una carencia en el abordaje de contenidos relacionados con la teoría queer y la terminología y bases formativas relacionadas con el colectivo LGTBIQ+. Incluso las materias que abordan la diversidad lo hacen de forma genérica trabajando solo contenidos relacionados con la escuela inclusiva y la diversidad funcional. Esto ocurre en materias de la Universidad de Málaga donde los contenidos sobre diversidad no incluyen la diversidad afectivo-sexual y de identidad de género.

FIGURA 5. Grado en guía de contenidos sobre teoría queer y específicos LGTBI



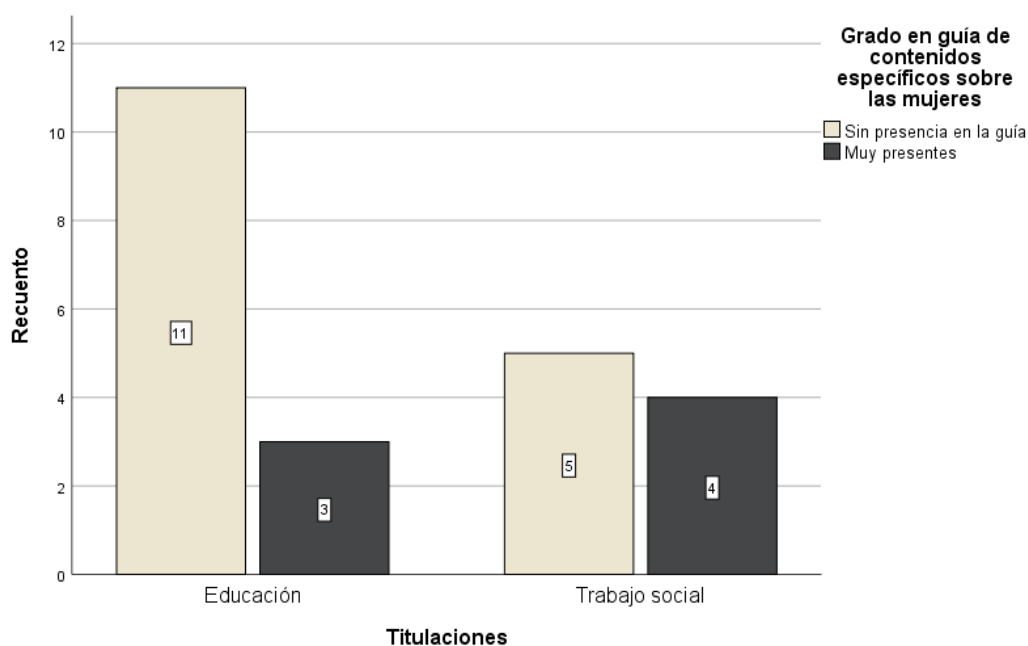
Fuente: Elaboración propia

Solo en la materia de Educación para la igualdad entre mujeres y hombres de Grado en Educación de la Universidad de Granada aparece muy presente y de forma explícita:

Feminismos, colectivos LGTBIQ+. Binarismos, heteronormatividades y sexualidades disidentes. Identidades y derechos: trata, prostitución, trabajo sexual, pornografía (ESUGR2)

Los contenidos específicos sobre las mujeres tienen una mayor presencia en las guías de las materias de titulaciones de Trabajo social teniendo en cuenta que el volumen de materias específicas en género es mayor en las titulaciones de Educación.

FIGURA 6. Grado en guía de contenidos específicos sobre las mujeres



Fuente: Elaboración propia

Las materias que incluyen una elevada presencia de estos contenidos específicos lo hacen de forma muy desglosada en las guías. Entre estos contenidos destacamos los de la asignatura Trabajo social y Mujer del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Jaén:

Las mujeres y sus aportaciones en los estudios y profesionalización del Trabajo Social. La historia de las mujeres en el Trabajo Social: una profesión de y para las mujeres. Las pioneras del Trabajo Social. (TSUJA2)

5. DISCUSIÓN

Este estudio muestra, al igual que lo hacen otras autorías, que el contenido en materia de género no tiene prácticamente presencia en las guías docentes de titulaciones universitarias, como así resaltaban Ortega y

Pagès (2018) al localizar lagunas con respecto a este tipo de formación en la educación superior, viendo desamparado este aspecto en ciencias sociales.

Este sesgo formativo, se traduce a su vez en la falta de presencia en materia específica sobre feminismo en general, o violencia de género en particular, lo cual se hace destacable por su impacto social y que autores como Olszowi et al. (2020) señalan de necesidad para una óptima atención a diversos colectivos a quienes repercute este tipo de carencia. Esta carencia, se ve en aspectos del currículum desde la no utilización de lenguaje no sexista, tampoco incluyendo a autoras en la bibliografía que sean de referencia a los/as estudiantes, así como una falta de contextualización general del enfoque de género y el feminismo en concreto, como así o detallan González, García y García (2019), quienes ponen en valor estas prácticas para lograr dotar de esta perspectiva las guías y, por consiguiente, la formación de futuros/as profesionales de estos ámbitos.

Otros contenidos que están totalmente ausentes y que se muestran en este estudio son los relacionados con la teoría queer y específicos referentes, en este caso en relación con cuestiones de diversidad sexual, como así lo contempla Aguilar (2015), quien reafirma esto como una necesidad de incorporación en las guías docentes junto con la igualdad de género, de forma que se trabaje también interdisciplinariamente dichos conceptos.

6. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio sobre guías docentes de materias específicas en género muestran áreas de contenido que son más abordadas y definen los perfiles formativos de futuros y futuras profesionales en el ámbito de la educación y el trabajo social. El análisis ha puesto de manifiesto la ausencia de materias específicas en las titulaciones de psicología andaluzas lo que supone un aporte a la reflexión en cuanto a la revisión de estos planes de estudio de cara a una mejora de los perfiles formativos en la materia.

El análisis de los contenidos de las guías ha revelado la ausencia y referencia explícita a contenidos sobre diversidad afectivo-sexual y de género, así como contenidos que hacen referencia a la preparación de profesionales para atender al colectivo LGTBQ+ en escuelas y otros contextos socioeducativos. Resulta de necesidad urgente acometer la revisión de las materias específicas en género en este sentido para dar cabida a teorías queer y conceptos básicos relacionados con realidades LGTBIQ+. O el planteamiento de asignaturas especialmente orientadas a estos contenidos.

Los contenidos específicos sobre las mujeres, su historia y sus trayectorias, así como mujeres referentes están muy presentes en asignaturas de las titulaciones de Trabajo Social. También en asignaturas muy específicas en el ámbito de la educación. No obstante, estas materias están estrictamente focalizadas en aportes de los estudios de las mujeres.

Por último, los contenidos en relación con la violencia de género también se tienen que incorporar de forma más decidida en los planes de estudio de las titulaciones de Educación donde en un amplio número de materias específicas que abordan el género no son considerados. La preparación de perfiles específicos para la intervención en materia de educación requiere una apuesta decidida por la inclusión de contenidos específicos en las guías docentes y especialmente, aún más cuando estamos abordando materias específicas en género.

El estudio pone también de manifiesto la presencia de materias que por su nombre se seleccionan como materias específicas y su contenido no recoge aspectos ni siquiera básicos sobre perspectiva de género. También muestra la necesidad de incluir las teorías feministas y las epistemologías como parte de los contenidos explícitos de las materias, al constituir la base para comprender el cuerpo de conocimiento en materia de género desde una perspectiva transdisciplinar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, C. (2015). Igualdad, género y diversidad sexual en la Formación Inicial de Maestro/a en la Universidad Jaime I (UJI). *Temas de Educación*, 21(1). <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/159004>
- Asián, R., Rodríguez, V. & Cabeza, F. (2015). La formación en género en la Universidad: Materia específica versus formación transversal. *Revista de historia de la educación latinoamericana*, 17 (24), 35-54. <https://bit.ly/3lzo9i4>
- Bas, E., Ferre, E. & Maurandi, A. (2017). Educación Superior, competencias transversales y género: validación de un cuestionario. *Revista de Humanidades*, 31 (2017), 57-76. <https://bit.ly/3v95i0f>
- Ballarín, P. (2015). Los códigos de género en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68 (1), 19-38. <https://doi.org/10.35362/rie680168>
- Bonilla, E. & Rivas, E. (2019). Creencias distorsionadas sobre la violencia de género en docentes en formación de Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 77 (1), 87-106. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-9571>
- Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <http://dx.doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Camaera, M. & Saavedra, M.L. (2018). La perspectiva de género en los programas de estudio de las licenciaturas contables administrativas. *Nósis*, 27(54), 39-58. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.20983/noesis.2018.2.3>
- Dulzaides, M.E. & Molina, A.M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Acimed*, 12(2). <https://bit.ly/3BEkXY6>
- Ferrer, V.A., Bosch, E. & Capilla, G. (2011). La violencia de género en la formación universitaria: análisis de factores predictores. *Anales de psicología*, 27 (2), 435-446- <https://revistas.um.es/analesps/article/view/123071>
- Galvis, M.J & Garrido, V. (2016). Menores, víctimas directas de la violencia de género. *Boletín Criminológico*, 22, e165. <https://doi.org/10.24310/Boletin-criminologico.2016.v22i2016.7518>
- García, A. B., Álvarez, G. & Barozzi, S. (2018). Formación del profesorado universitario para la diversidad afectivo-sexual. En *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso internacional de liderazgo y mejora de la educación*. Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME). <https://repositorio.uam.es/handle/10486/682703>

- González, C.S., García, A. & García, F. (2019). Introduciendo la perspectiva de género en la enseñanza universitaria: co-creación de guías docentes y proyectos de innovación. *United Academic Journals*.
<https://bit.ly/3BvC3qV>
- Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género, *Boletín Oficial del Estado*, 38, de 13 de febrero, 7773-7785. <https://bit.ly/3v6O5EA>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 89, de 13 de abril, 16241-16260. <https://bit.ly/3BFNMTJ>
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, 313, de 29 de diciembre, 42166-42197. <https://bit.ly/3aAD3hq>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007. <https://bit.ly/3gTLtV5>
- Neuendorf, K. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Olszowy, L, Jaffe, P.G.; Dawson, M., Straatman, A.L. & Saxton, M.D. (2020). Voices from the frontline: Child protection workers' perspectives on barriers to assessing risk in domestic violence cases. *Children and Youth Services Review*, 116, e105208.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105208>
- Ortega, D. & Pagès, J. (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos educativos*, 21. 53-66. <http://doi.org/10.18172/con.3315>
- Pastor, I., Acosta, A., Torres, T. & Calvo M. (2020). Los planes de igualdad en las universidades españolas. Situación actual y retos de futuro. *Educación XXI*, 23 (1), 147-172. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23873>
- Pastor Gosalbez, I., & Acosta Sarmiento, A. (2016). La institucionalización de las políticas de igualdad de género en la Universidad española. Avances y retos. *Investigaciones Feministas*, 7(2), 247-271.
<https://doi.org/10.5209/INFE.52966>
- Pichardo, J.I. & Puche, L. (2019). Universidad y diversidad sexogenérica: barreras, innovaciones y retos de futuro. *Methaodos. Revista de ciencias sociales*, 7(1), 10-26. <https://doi.org/10.17502/m.rcs.v7i1.287>
- Preinfalk, M. L. (2015). Desafíos de la formación docente en materia de educación sexual. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 85-101.
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.5>

- Sánchez, B. (2021). La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexo-genérica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 253-266.
<https://doi.org/10.6018/reifop.393781>
- Titscher, S., Meyer M., Wodak, R., & Vetter, E. (2000). *Methods of text and discourse analysis: In search of meaning*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Toledano, C., Abril, M.I., Del Pozo, M. & Aguilera, L. (2015). Hacia una especialización en intervención en el ámbito de la violencia de género: investigación, formación y profesionalización. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 2, 139-160.
<https://doi.org/10.6035/MonTI.2015.ne2.5>

CERTIFICADO

Barcelona, 03 de marzo de 2023

D. JOAN REIG AHICART, director de Editorial Octaedro,

CERTIFICA:

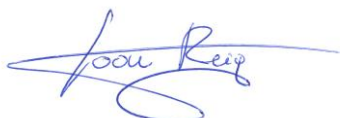
Que **ALICIA ELADIA HERMOSO SOTO** es **coautora** de la obra colectiva titulada:

CONSTRUYENDO IGUALDAD: VISIBILIZANDO EXPERIENCIAS
(Coords.: MARÍA TERESA CASTILLA MESA Y SALVADOR FERNÁNDEZ GONZÁLEZ)

Ha participado en el capítulo titulado: «NECESIDADES Y BUENAS PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DE PROFESIONALES QUE ATIENDEN A NIÑOS Y NIÑAS EN EXPOSICIÓN A VIOLENCIA DE GÉNERO».

La obra tiene el ISBN asignado: 978-84-19023-53-7. Será publicada en el segundo semestre de 2023 en soporte papel y será distribuida y comercializada en la red comercial de librerías del territorio de la lengua castellana. También será publicada en soporte digital, distribuida y comercializada en todas las plataformas de descarga de libros protegidos. También estará disponible en la web de Octaedro Digital.

Y para que conste a todos los efectos, firmo este certificado.



Joan Reig Ahicart

**NECESIDADES Y BUENAS PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL Y
CONTINUA DE PROFESIONALES QUE ATIENDEN A NIÑOS Y NIÑAS EN
EXPOSICIÓN A VIOLENCIA DE GÉNERO**

Alicia E. Hermoso Soto

Universidad de Sevilla

alihersot@gmail.com

Rocío Jiménez Cortés

Universidad de Sevilla

rjimenez@us.es

1. INTRODUCCIÓN

La violencia de género afecta tanto a las mujeres que la sufren como a sus hijos e hijas. En España, la Ley Orgánica 8/2015 de 22 de julio, que modifica el sistema de protección a la infancia y adolescencia, recoge la tipificación de que los y las menores son consideradas víctimas directas de la violencia de género. La última Macroencuesta de violencia contra la mujer en España del año 2019 recoge que en el 60.6% de los casos de violencia de género registrados, los hijos e hijas presenciaron o escucharon estos episodios. De este porcentaje, el 89.6% eran menores de edad en el momento de los hechos.

Tal y como recoge Berg (2020), cada año, más del 6% de todos los niños de EE. UU. están expuestos a la violencia de género y requieren servicios de intervención de agencias que atienden a las familias afectadas. Investigaciones anteriores (Riquelme, et al., 2019), han puesto de manifiesto las consecuencias biopsicosociales de la exposición a la violencia de género durante la infancia y la importancia de unos servicios de prevención e intervención para esta población.

En este sentido, sabemos que la violencia de género es un fenómeno muy complejo desde el punto de vista de la intervención, ya que implica aspectos legales, clínicos, formativos... y, por tanto, requiere una atención muy especializada y multidisciplinar. Especialmente, la literatura internacional subraya el ámbito educativo como uno de los entornos esenciales en el desarrollo de los y las menores, donde se visibilizan sus problemas emocionales, relacionales y familiares. De tal manera que, el profesorado y los profesionales de la educación, juegan un papel muy importante en la prevención. Como reconocen Riquelme et al. (2019) o Barudy y Dantagnan, (2012) son escasas las acciones destinadas a la prevención de dicha problemática o al diagnóstico temprano para mitigar las consecuencias de la exposición a la violencia. En cualquier caso, como plantean Stover y Lent (2014), se necesitan experiencias prácticas en la formación de pregrado y postgrado en las titulaciones de los y las profesionales que intervienen directamente en estos programas y servicios integrales para promover mejores resultados para las víctimas y sus familias. Así, para que estos servicios garanticen la atención integral y efectiva a las víctimas y sus familias se debe realizar una capacitación significativa y extensa. No obstante, no hay consenso a nivel internacional sobre el contenido y el alcance de esta capacitación para ofrecer un servicio efectivo a víctimas e hijos/as (Macy et al., 2009). Según estos autores, aunque hay pautas generales en cuanto a contenido de los programas como comprensión de la confidencialidad, empatía por las víctimas y sus niños y

comprensión de la dinámica de la violencia de género, existe amplia variedad en la profundidad y el contenido. Además, tampoco hay estándares claros para la evaluación de competencias en los grados y postgrados, por ejemplo.

Estudios internacionales han señalado la falta de formación de los y las profesionales que atienden a menores expuestos a violencia de género como una de las principales barreras en la evaluación de riesgos ante situaciones de violencia de género (Olszowi et al., 2020). Este estudio que realiza entrevistas a profesionales encargados de velar por la protección de los menores en Canadá identificó prácticas prometedoras en este campo, incluidos los modelos colaborativos y las conferencias que incluyen redes de apoyo formales e informales.

Aunque la intervención con modelos colaborativos de atención se ha señalado como una buena práctica (Olszowi et al., 2020), también cuenta con importantes retos para aplicarse. Para Berg (2020) además existen otros desafíos formativos como las barreras relacionadas con el diagnóstico, es decir, con la identificación y atención de manera efectiva a las familias afectadas por la violencia de género. En su estudio, los informantes también apuntan a una capacitación y habilidades inadecuadas en torno al servicio inclusivo de subpoblaciones (basado en raza / etnia, orientación sexual, urbanidad, estado de discapacidad, estado de inmigrante, etc.), lo que deja a las familias afectadas desatendidas.

En el ámbito español, como indica Rosser (2017), las diferentes guías de intervención subrayan “la necesidad de capacitar a los profesionales de los diferentes ámbitos de intervención para abordar el reto de trabajar con los menores para mejorar sus condiciones de vida y propiciar la resolución de sus dificultades” (p. 122). No obstante, de acuerdo con la autora, queda un largo camino por recorrer en este sentido. De ahí que, este trabajo se centre en la caracterización de las buenas prácticas tanto en la formación inicial como continua a partir de las necesidades sentidas en materia formativa relatadas por las diferentes profesionales en el ámbito de la intervención con menores expuestos/as a violencia de género.

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo en este estudio es identificar necesidades formativas y caracterizar a partir de ellas las buenas prácticas de formación inicial y continua de profesionales que atienden a menores en exposición a violencia de género que sean de relevancia para su práctica profesional.

2. MÉTODO

La metodología usada en este estudio es la cualitativa, basada en la fenomenología feminista, donde se utilizan entrevistas que permiten la profundización en la narrativa que se obtiene de estas.

Desde el enfoque fenomenológico hermenéutico se profundiza en la forma en la que las mujeres perciben su propia realidad profesional en cuanto a la intervención con menores en exposición de violencia de género. Entendiéndose esta como un conjunto de vivencias y experiencias situadas dentro de su marco temporal particular (Suddick et al., 2020).

2.1. Participantes

En esta investigación participan un total de 28 mujeres procedentes del ámbito de la psicología, trabajo social y educación (primaria, secundaria, infantil, social o pedagogía). La inclusión en el estudio implica tener o haber tenido experiencia directa en la intervención con menores en exposición a violencia de género, siendo este el criterio de selección muestral.

El procedimiento de selección se basa en la combinación de varias estrategias de muestreo. Por un lado, muestreo de casos homogéneos partiendo de sus ámbitos profesionales de procedencia, para poder dar luz a patrones y aspectos comunes. Y, por otro lado, se utiliza el proceso en bola de nieve para la localización de participantes que aporten experiencias y vivencias ricas en la temática tratada.

2.2. Instrumentos y proceso de recogida de datos

Los instrumentos utilizados se basan en técnicas narrativas principalmente, como son la entrevista y los relatos. Esta entrevista busca obtener información directa y detallada del diálogo con las mujeres participantes. Para ello, se han seleccionado temas claves referentes a la temática abordada, siendo esta formación inicial y continua, experiencia sobre buenas prácticas universitarias o no, vivencias derivadas de necesidades formativas, competencias concretas, etc. La entrevista se realiza de forma flexible y abierta, contando con modalidad presencial y online debido a la situación causada por la pandemia. Esta entrevista se elabora *ad hoc* a partir de estudios previos (Hermoso, 2018) donde se recopilaba la parte de la formación de las profesionales que intervienen y atienden a menores en exposición de violencia de género.

Los relatos acompañan a la entrevista ahondando, de forma escrita, la experiencia de las profesionales acerca de la formación recibida en materia de género o menores que recuerden de sus respectivas titulaciones universitarias. Con el uso de este método biográfico-narrativo se recopilan recuerdos o testimonios, entre otros, que hacen posible el acceso a la percepción de las participantes con respecto a algún ámbito de su vida, dándose así una colaboración y construcción sobre un punto específico de interés entre el/la investigador/a y las personas estudiadas (Jiménez, 2019).

Para todo el proceso se utilizan protocolos de consentimiento informado y de confidencialidad que asegure la protección de sus datos.

2.3. Procedimientos analíticos

Se realiza un análisis cualitativo de tipo temático, combinado con el desarrollo de la teoría fundamentada. La teoría fundamentada permite la recopilación de datos de las participantes, así como una mayor profundidad en el análisis de estos, teniendo como finalidad una mayor comprensión del fenómeno de estudio (Charmaz y Thornberg, 2020). La estrategia sistemática incluye la utilización del método de comparación constante y de la saturación teórica de la información.

Los datos recogidos a través de la entrevista, y relatos se analizan utilizando el software MAXQDA 2021. Para ello, se crea un sistema de categorías emergentes del discurso de las participantes que son relevantes para el objetivo de la investigación y se realiza por las dos investigadoras independientemente sobre una entrevista. A posteriori se intercambian significados y categorías hasta alcanzar un consenso en los indicadores de asignación.

El total de unidades de análisis consideradas asciende a un total de 209 fragmentos cuyo contenido y significado se relaciona con la formación inicial y continua. Se articula un proceso de análisis exploratorio a través de la herramienta nube de palabras de la herramienta MAXQDA depurando aquellas que no aportan información al tema. El sistema de categorías resultante de los procesos exploratorios y las unidades de análisis codificadas se recoge en la Tabla 1.

Tabla 1

Sistema de categorías y unidades de análisis codificadas

Dimensión	Categorías	Subcategorías	Nº unidades análisis
Perfil	Titulación	Psicología	78
		Educación	51
		Trabajo social	81
	Edad	18-30	39
		31-40	124
		41-50	24
51-60		23	
Necesidades formativas (f=170)	Formación inicial (f=117)	Sensibilización en género	35
		Instrumentos específicos para la intervención	32
		Detección precoz	17
		Prácticas con casos reales	13
		Visión sistémica de la persona	16
		Formación continua (f=53)	Asesoramiento profesional
	Autorrevisión y terapia	7	
	Supervisión de casos	18	
	Apoyo y recursos institucionales	1	
	Interés por investigación en género	1	
Buenas prácticas formativas (f= 71)	Autodidacta (lecturas, experiencia directa, vídeos, etc.)	19	
	Cursos de experto, seminarios y postgrados, asignaturas específicas	52	

Se realizan también contrastes de hipótesis a partir de herramientas como el visualizador de matriz de códigos y maxmapas. El tipo de análisis empleado es intersección de códigos en un segmento para documentos activados. Esto permite realizar comparativas de las necesidades formativas y el carácter de las buenas prácticas que subrayan en función del perfil de la titulación de las profesionales participantes.

3. RESULTADOS

Los resultados que se exponen a continuación dan cobertura al objetivo de identificar necesidades formativas que permitan vislumbrar el carácter que han de tener las buenas prácticas en formación inicial y continua de aquellas profesionales que atienden a menores en exposición a violencia de género. Estos resultados reflejan las experiencias de diversas profesionales que intervienen desde los ámbitos de la psicología, el trabajo social y la educación. La tabla 2 recoge la matriz de co-ocurrencia de códigos en segmento para las necesidades formativas por titulación de las profesionales.

Tabla 2*Matriz de co-ocurrencia de códigos en segmento para necesidades formativas por titulación*

Categorías	Subcategorías	Educadoras	Psicólogas	Trabajadoras sociales
Necesidades en Formación inicial	Sensibilización en género	11	16	8
	Instrumentos específicos para la intervención	13	6	13
	Detección precoz	5	8	4
	Prácticas con casos reales	3	5	5
Necesidades en Formación continua	Visión sistémica de la persona	2	7	7
	Asesoramiento profesional	1	4	2
	Autorrevisión y terapia	0	0	3
	Supervisión de casos	0	5	4
	Conocimiento institucional, apoyo y recursos	4	5	9
	Interés por investigación en género	0	0	1

Los resultados entrelazan las vivencias personales de cada una de ellas y confluyen en torno a temáticas comunes:

3.1.1. La intervención con menores en exposición a violencia como asignatura pendiente en la formación inicial de las profesionales.

La formación inicial con la que cuentan las profesionales que participan en este estudio hace referencia a la titulación que cursaron de forma principal, es decir, grado, licenciatura o diplomatura dentro de los campos de la psicología, trabajo social o educación.

Estas profesionales señalan que no obtuvieron demasiada formación en violencia de género como tal, por lo tanto, resulta muy escasa la destinada específicamente a la intervención con menores en exposición a esta. Las asignaturas, cursos, seminarios, entre otras, que detallan están relacionados con la materia, pero no son específicos de ella.

“Yo recuerdo haber tocado temas de género exclusivamente en una asignatura que se llamaba intervención psicoeducativa, que creo que era una optativa, o sea, que no lo tengo claro, y que era más desde la perspectiva de la coeducación” (M., psicóloga).

“La única que tuve se llamaba: intervención con familias en riesgo, era teórica.” (C., educadora)

“En género no tuve nada de formación, creo recordar que de menores tuve una asignatura cuatrimestral.” (A., trabajadora social)

“En la carrera recibimos algo de formación en género (...) Era algo transversal, no se tocaba en ninguna asignatura oficialmente y a la vez se tocaba en muchas.” (C., psicóloga)

Sin embargo, se aprecia que la especialización en el ámbito de la intervención con menores de este perfil comienza de forma más intensa en postgrado:

“En el máster si tuve mucha formación al respecto ya que estaba centrado en la intervención social y se centraba en las diferentes poblaciones diana (menores pobreza, ancianos...) siendo la formación en género continuada”. (D., psicóloga)

3.1.2. Necesidades formativas detectadas en formación inicial y orientaciones para una buena práctica formativa de los y las futuras profesionales

Las profesionales participantes en este estudio consideran clave añadir algunos aspectos destacables en la formación de los/as futuros/as profesionales que intervengan con este colectivo partiendo de la base de las necesidades formativas que ellas mismas han experimentado a lo largo de su formación inicial. Entre estas aportaciones es de valor la formación y sensibilización en género en sus diversas vertientes en la formación inicial, tanto para las educadoras (f=11), como para las psicólogas (f=16) y las trabajadoras sociales (f=8). Concretamente, señalan algunos contenidos formativos específicos:

“Coeducación, micromachismos y análisis del dibujo infantil.” (B., psicóloga)

“Igualdad de género, intervención psicológica con víctimas de violencia de género, servicios relacionados con la atención a víctimas de violencia de género.” (M., trabajadora social).

“Feminismo, igualdad, diversidad sexual, etc.” (A., trabajadora social)

Pero, además de este aporte, se señala la importancia de la necesidad de formación para la detección precoz de situaciones de violencia de género y cómo actuar ante ello (educadoras, f=5, psicólogas, f= 8 y trabajadoras sociales, f=4). A ello, C. que es educadora añade: *“Detección precoz y sensibilización de la población en general.”*

Otro aspecto destacable en la formación inicial que subraya el carácter de las buenas prácticas orientadas a estos y estas trabajadoras es el conocimiento de herramientas e instrumentos que les permitan tener una visión sistémica de la persona, aspecto que ha sido destacado especialmente por psicólogas (f=7) y trabajadoras sociales (f=7). Así lo explican estas profesionales:

“Hay que focalizarse en el/la menor, en la carga que va acumulando con las diferentes situaciones de violencia que vive. Trabajar su seguridad, autoestima, etc.”

Así como formación específica de cómo acercarnos a las familias.” (A., trabajadora social)

“Formación en autonomía para víctimas en concreto.” (C., psicóloga)

“A lo largo de la carrera profesional me he ido formando en otros modelos teóricos como el sistémico (...) creo que sería buena idea incorporar estos modelos teóricos en la formación académica” (A., trabajadora social)

A pesar de que estas profesionales cuentan con formación en violencia de género, tanto a nivel de formación inicial como continua, es destacable que a lo largo de sus carreras educativas y profesionales han encontrado algunas lagunas, como son el abordaje de la situación de violencia de género desde todos los agentes implicados. De ahí, que vean como necesidad el incluir en una buena práctica formativa las estrategias, herramientas e instrumentos que permitan una correcta intervención con este colectivo, especialmente las educadoras (f=13) y las trabajadoras sociales (f=13). En términos generales, estas profesionales ven como necesidad una mayor *“especialización”* en el área, como comenta C., trabajadora social:

“Mayor formación en igualdad de género y en violencia de género (características de este tipo de violencia, los diferentes tipos, las consecuencias psicológicas de la misma y su intervención desde diferentes servicios.” (M., trabajadora social)

“Trato específico de menores que estén en estas circunstancias” (I., educadora)

Además, consideran que otra de las necesidades detectadas es la falta de supervisión por parte de alguna persona especializada en esta área: *“La necesidad de supervisión personal / grupal.”* (M., educadora)

3.1.3 La oferta de formación continua como salida para mejorar las competencias profesionales.

La formación continua cursada por las profesionales que intervienen con menores en exposición de violencia se encuentra destinada explícitamente a la intervención con este colectivo. En esta, como se observaba en la formación inicial, las profesionales también han hecho hincapié en necesidades formativas específicamente de esta área, a pesar de ser una formación más centrada en el colectivo a tratar. Dichas necesidades o lagunas formativas hacen referencia a un conocimiento institucional profundo, así como de sus recursos (educadoras f= 4, psicólogas, f=5 y trabajadoras sociales f=9). Así, las profesionales solicitan mayor conocimiento de los *“procesos legislativos y judiciales de estos procesos”* (H., psicóloga) o *“legislación específica”* (P., educadora). Como afirma M.:

“Es importante conocer los procesos judiciales cómo funcionan los organismos públicos, entonces yo me pierdo en los organigramas de los servicios sociales, entonces para intervenir y tenerlos en cuenta es importante conocerlos, los hospitales, como funcionan con los riesgos, temas de protección de menores (...) pero conocer el sistema sanitario, judicial, educativo, más a nivel más interno (...) sería importante” (M., psicóloga).

También ven necesaria durante la formación continua un mayor asesoramiento por parte de otras/os profesionales que se encuentren prestando servicios similares al de ellas (educadoras f=1, psicólogas f=4 y trabajadoras sociales f=2).

“Hace falta más apoyo y asesoramiento a los profesionales” (J., trabajadora social).

“Actualización de servicios relacionados con la atención a víctimas de violencia de género.” (E., psicóloga).

“Estamos un poco solos, entonces desde mi punto de vista (...) sí que es verdad que tendría que haber una figura de atención a psicólogos de servicios sociales, que es donde yo estoy, y que te asesore si tienes dificultades, si hay algún caso que no sabemos realmente, hemos probado y evaluado de una manera, pero queremos consultar dudas a otro compañero, compartir experiencias.” (M., psicóloga)

“La forma de acercarse al colectivo y la red de apoyo, está demasiado desgranado.” (M.P, trabajadora social).

A este asesoramiento, se le suma la necesidad de supervisión de casos por parte de alguna persona que se encargue de coordinar y servir de referente a estas profesionales. Este aspecto solo ha sido señalado por psicólogas y trabajadoras sociales: *“Supervisión de casos. Cuando los profesionales tenemos experiencia a veces nos cuesta ser autocríticos.”* (C., trabajadora social)

“Más apoyo, asesoramiento y supervisión.” (J., trabajadora social).

“Quienes trabajamos con personas en individual y grupal, pasar por proceso de terapia propios es importante y contar con la ayuda de otros profesionales también. La terapia y la supervisión con profesionales.” (M., psicóloga).

Junto a estas necesidades, las trabajadoras sociales añaden también la importancia de la autorrevisión constante personal, así como la terapia: *“Necesidades personales, he empezado a ir a terapia y a veces hablo de casos del trabajo y me sirven de supervisión.”* (C., trabajadora social).

Por último, otra de las necesidades formativas que las trabajadoras sociales encuentran en su formación es la falta de investigación en este ámbito señalando de forma

somera (f=1): *“Interés por la investigación, por publicar, por defender lo propio del trabajo social: diagnóstico social.”* (A., trabajadora social).

Sin embargo, a pesar de señalar la calidad e importancia de su formación, añaden que es costosa económicamente:

“Tengo mucha formación en género, pero porque me lo he pagado” (M., psicóloga).

Todas estas necesidades orientan propuestas de mejora para la formación que en el futuro puedan recibir los/as profesionales de estos ámbitos de intervención con menores en exposición a violencia de género, mostrando con ello, el carácter de una buena práctica en la materia y desde sus propias vivencias.

3.1.4. Buenas prácticas formativas en el recuerdo

A pesar de que resulta escasa la identificación específica por parte de las profesionales de lo que se considerarían buenas prácticas a nivel formativo por su impacto en el desempeño laboral y en la competencia profesional, las participantes rememoran algunas experiencias formativas específicas. Entre ellas, las relacionadas con cursos de experto a nivel de postgrado, seminarios, etc. (f=52). Por ejemplo, M. psicóloga, destaca una asignatura en un curso de experto donde se trabajó el punto de vista crítico desde debates en el aula y desde bases feministas:

“Por ejemplo en el feminismo que yo había planteado, se generaban debates que luego son los principales conflictos del feminismo y luego pues herramientas de intervención, conocer a un nivel más psicológico cómo funcionan los procesos de violencia en la mujer y los menores y luego un inicio práctico, las profes trabajaban en ello y eso hace mucho, yo en cuanto al experto, me aportó mucho. Una mirada más crítica y me aportó en todos los aspectos también en los debates que se generaban.” (M., psicóloga)

Las profesionales también destacan algunas asignaturas específicas en el marco de la carrera:

“Gracias al análisis de dibujo infantil en una asignatura de arte pude detectar una situación de violencia de género.” (B., psicóloga)

“Una asignatura obligatoria Trabajo Social y Menores y una optativa trabajo social y género. En la de menores aprendí mucho de este sector, legislación, perfil, recursos, alternativas...” (P., trabajadora social).

Las acciones formativas como cursos de muy diversa índole también suplen aspectos formativos y desarrollan conocimientos y competencias que recuerdan y destacan por su impacto:

“Me he formado en cursos online, cursos de mis empresas, cursos que ha ofrecido el colegio de educadores y sobre todo conociendo diferentes servicios con diferentes metodologías de trabajo.” (E., trabajadora social)

“Hice un curso de gestión emocional que me fue bastante bien, en el curso de monitora de tiempo libre también dimos un poquito y luego en el máster, así como en psicología del desarrollo (carrera) dimos alguna cosilla.” (A., educadora).

Las profesionales destacan (f=19) que, en numerosas ocasiones, aprenden sobre este ámbito de forma autodidacta teniéndose que enfrentar directamente con la experiencia inmediata en diversas circunstancias:

“Me he formado por mi cuenta a raíz de trabajar en un centro de acogida y enfrentarme a esta realidad.” (C., educadora).

4. DISCUSIÓN

Nuestro estudio muestra al igual que otros estudios internacionales (Olszowi et al., 2020) que existe una falta de formación de los y las profesionales que atienden a menores expuestos a violencia de género.

En este estudio también se identifican necesidades formativas que dibujan el carácter de lo que, a criterio de las participantes, sería una buena práctica formativa en la materia. De acuerdo con estudios previos (Stover y Lent, 2014), este trabajo subraya que se requieren experiencias prácticas en la formación inicial en las titulaciones de los y las profesionales que intervienen directamente en estos programas y servicios integrales para promover mejores resultados para las víctimas y sus familias. Así, conocer instrumentos para mejorar el diagnóstico también ha sido señalado por Riquelme et al. (2019) y Barudy y Dantagnan, (2012) como un elemento clave especialmente para educadores/as. También Turner et al., (2020) señalan la importancia de contar con herramientas que favorezcan la prevención y una correcta actuación con este colectivo.

Esta investigación muestra que la formación inicial en la materia es percibida como insuficiente y es obtenida de forma específica y complementaria a través de la continua. Ello, pone de manifiesto una revisión de los planes de estudio y de las materias de estas titulaciones. De acuerdo con Berg et al. (2020), esta especialidad en la formación requiere de competencias clave para una óptima función.

Este estudio también ha puesto de manifiesto que las buenas prácticas en la materia, como planteaban Macy et al., (2009), han de implicar el desarrollo en la formación inicial y continua de aspectos clave como el enfoque sistémico e integral del sujeto. Destacando contenidos como la empatía, la autoestima, seguridad, autonomía, etc. Así como se subraya la relevancia de las redes de apoyo entre profesionales como ya señalaban Olszowi et al., (2020). Aspecto que es, especialmente destacado por las participantes en esta investigación.

5. CONCLUSIONES

La violencia de género es una problemática social que afecta tanto a las mujeres como a los/as menores que se encuentran en exposición a la misma. Y esto requiere de una formación específica de los y las profesionales que forman parte de los servicios de atención integral. Tanto para educadoras, como para psicólogas y trabajadoras sociales las buenas prácticas formativas se caracterizan por incorporar un enfoque de la intervención desde la práctica real, con un sólido conocimiento teórico y práctico tanto de la violencia de género como de los instrumentos de diagnóstico que mejoren la detección precoz en diferentes ámbitos, como el educativo, que cuente con dinámicas de asesoramiento de otros/as profesionales ante casos clave, contando con sólidas redes de apoyo y asesoramiento, así como partir de enfoques sistémicos y colaborativos en la intervención. Ellas animan a la continuidad de la impartición de una formación especializada en esta área, incluso a través de asignaturas específicas en los planes de estudio, basándose en estas carencias que ellas mismas han detectado a lo largo de su formación y que impactan en su práctica profesional.

REFERENCIAS

- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2012). *Violencia: Tolerancia Cero. Prevención y apoyo psicosocial en niños/as expuestos a violencia de género*. Barcelona: Obra Social La Caixa.
- Berg, K. A., Bender, A. E., Evans, K. E., Holmes, M. R., Davis, A. P., Scaggs, A. L., & King, J. A. (2020). Service needs of children exposed to domestic violence: Qualitative findings from a statewide survey of domestic violence agencies. *Children and Youth Services Review*, 118, 105414.

- Charmaz, K., & Thornberg, R. (2020). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative Research in Psychology*, 1-23. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14780887.2020.1780357?scroll=top&needAccess=true>
- Hermoso, A. E. (2018). *Supervivientes invisibles: estudio sobre la atención integral a menores expuestos/as a violencia de género*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Sevilla]. Repositorio de Universidad de Sevilla. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/81799/174_47210387.pdf;jsessionid=D26968688C8314250E2D560443FC9E0C?sequence=1&isAllowed=y
- Jiménez, R. (2019). *Investigación educativa con perspectiva de género*. Aulamagna: McGrawHill.
- Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. BOE núm. 175, de 23 de julio de 2015, páginas 61871 a 61889.
- Macy, R. J., Giattina, M., Sangster, T. H., Crosby, C., & Montijo, N. J. (2009). Domestic violence and sexual assault services: Inside the black box. *Aggression and Violent Behavior*, 14(5), 359-373.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad de Oportunidades del Gobierno de España. (2020). *Macroencuesta de violencia contra la mujer 2019*. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/pdf/Macroencuesta_2019_estudio_investigacion.pdf
- Olszowy, L., Jaffe, P. G., Dawson, M., Straatman, A. L., & Saxton, M. D. (2020). Voices from the frontline: Child protection workers' perspectives on barriers to assessing risk in domestic violence cases. *Children and Youth Services Review*, 116, 105208.
- Riquelme, V., Cánovas, P., Orellana, N., & Sáez, B. (2019). Víctimas invisibles: análisis de la intervención socioeducativa de niñas y niños expuestos a violencia de género en la familia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34 113-127. DOI:10.7179/PSRI_2019.34.08
- Rosser Limiñana, A. (2017). Menores expuestos a violencia de género. Cambios legislativos, investigación y buenas prácticas en España. *Papeles del Psicólogo* 38(2), 116-124 <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2830>

- Suddick, K. M., Cross, V., Vuoskoski, P., Galvin, K. T., Stew, G. (2020). The Work of Hermeneutic Phenomenology. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–14. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1609406920947600>
- Stover, C. S., & Lent, K. (2014). Training and certification for domestic violence service providers: The need for a national standard curriculum and training approach. *Psychology of Violence*, 4(2), 117–127. <https://doi.org/10.1037/a0036022>
- Turner, W., Broad, J., Drinkwater, J., Firth, A., Hester, M., Stanley, N., Szilassy, E., Feder, G. (2017). Interventions to improve the response of professionals to children exposed to domestic violence and abuse: a systematic review. *Child abuse review*, 26(1), 19-39. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/car.2385>

Competencias profesionales para una atención efectiva y de calidad a menores expuestos/as a violencia de género

Professional Competencies for Quality and Effective Attention to Children Exposed to Gender-based Violence

Rocío Jiménez Cortés^{*1} y Alicia Eladia Hermoso Soto^{**}

* Universidad de Sevilla. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla (España).

**Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla (España)

Resumen

Esta investigación persigue identificar competencias profesionales que resultan claves en los equipos multidisciplinares que atienden a menores expuestos/as a violencia de género. Concretamente, participan 48 profesionales de diferentes perfiles formativos y laborales, como son psicología, educación y trabajo social. Se tienen en cuenta las experiencias individuales en las funciones laborales de cada perfil para identificar las competencias profesionales. Seguimos un método de corte fenomenológico feminista, recogiendo datos a través de entrevistas y esquemas que pasan a analizarse adoptando un enfoque temático y de teoría fundamentada con apoyo de software especializado. Los resultados muestran tres tipos de competencias asociadas a diferentes ámbitos experienciales. Entre las competencias básicas destacan los conocimientos sobre los procesos traumáticos, los servicios de atención y sus distintas funciones y la educación emocional; competencias técnicas como la capacidad para gestionar el sentimiento de culpabilidad del/de la menor, la capacidad para coordinarse con otros/as profesionales, el autocuidado y la autoconciencia; y competencias transversales como la empatía, escucha activa y asertividad. Se discute la relevancia de los aportes para el diseño de planes de estudio y las implicaciones para una formación especializada y transdisciplinar.

Palabras clave: Violencia de género; competencias profesionales; experiencia laboral; menores en riesgo; protección a la infancia; formación.

¹ **Correspondencia:** Rocío Jiménez Cortés. rjimenez@us.es

Abstract

This research aims to identify professional competencies which are key in multidisciplinary teams that attend to children exposed to gender-based violence. Specifically, 48 professionals from different training and work profiles such as psychology, education and social work participated in this study. The individual experiences and job functions in each profile are considered to identify professional competencies. We follow a feminist phenomenological method, collecting data through interviews and schemes that are analyzed adopting a thematic and fundamental theory approach with the support of specialized software. The results show three types of competencies associated with different experiential areas. The basic skills are knowledge about traumatic processes, care services and their different functions and emotional education; technical competencies such as the ability to manage the minor's feeling of guilt, the ability to coordinate with other professionals, self-care, and self-awareness; and transversal skills like empathy, active listening and assertiveness. The relevance of the contributions for the design of study plans and the implications for specialized and transdisciplinary training are discussed.

Key words: Gender violence; job skills; work experience; children at risk, child protection; training.

Introducción y objetivos

La violencia de género es una lacra social y los recursos que se destinan en España son insuficientes especialmente los dirigidos a atender a hijos e hijas de mujeres maltratadas, siendo olvidados/as como víctimas de la violencia de género (Riquelme et al., 2019). Según datos del Boletín Estadístico Mensual de diciembre de 2021 del Ministerio de Igualdad del Gobierno de España, 31.755 menores se encuentran en situación de vulnerabilidad o riesgo de exposición a violencia de género. La Macroencuesta de violencia contra las mujeres de 2019 muestra que el 54,1% de las que han sufrido violencia de género tenían menores que presenciaban o escuchaban episodios de maltrato. La Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia, constituye un logro importante al reconocer a los y las menores como víctimas de la violencia machista promoviendo un sistema de protección.

Los/as menores testigos de violencia de género constituyen un grupo muy vulnerable que requiere atención e intervención especializada desde distintos ámbitos profesionales (Caravaca y Sáez, 2020). Holmes et al. (2022) realizan una revisión de literatura acerca del impacto multidimensional de la exposición a la violencia de género y observan cómo afecta a todos los dominios del funcionamiento infantil, incluida la salud socioemocional, física, cognitiva y conductual. A nivel escolar pueden presentar problemas conductuales y emocionales que les perjudiquen en su adaptación social y rendimiento académico (Harper et al., 2018). Fernández y Pérez (2018) señalan que los y las menores pueden acabar interiorizando conductas violentas y reproducirlas a lo largo de su ciclo vital, lo que implica un riesgo para los niños de padres maltratadores. Por ello, la intervención ha de darse desde distintos ámbitos, brindarles servicios especializados y actuar ante sus posibles necesidades (Rosser y Suriá, 2019).

Carnevale et al. (2020) plantean que existen muchos estudios que exploran la exposición a la violencia de género y sus consecuencias, pero pocos sobre los y las profesionales involucrados/as en la atención a menores expuestos/as a violencia. Para Fariña et al. (2021) la perspectiva de los y las profesionales sobre las respuestas de apoyo y acompañamiento ha sido escasamente investigada y sistematizada.

Los y las menores con exposición a violencia de género son atendidos/as por equipos multidisciplinares compuestos por personas con diferente formación y ámbito de especialidad, desde psicólogos/as o trabajadores/as sociales hasta educadores/as que han de dar una necesaria respuesta conjunta desde las instituciones públicas garantizando un cambio y mejora en la vida de las víctimas (Etherington y Baker, 2018). Se necesita una capacitación muy especializada para atender a esta población (Berger et al., 2021) así como una sólida coordinación entre servicios y sectores educativos, sociales, jurídicos y sociales (Calvo y Camacho, 2014). Lo que supone un desafío (Münger y Markström, 2019). Pero existe evidencia de que los modelos de intervención multinivel en relación con menores expuestos/as a violencia de género son factibles y efectivos (Holmes et al., 2022).

Henning et al. (2021) subrayan que hay escasos trabajos que desarrollen y evalúen programas de capacitación específicos y los que hay se centran en cursos y ofertas posdoctorales. Estos programas proporcionan capacitación didáctica, así como oportunidades para realizar prácticas basadas en la evidencia y el desarrollo de estudios de investigación con poblaciones vulnerables y expuestas a traumas. Stover y Lent (2014) plantean la necesidad de experiencias más prácticas dentro de la formación recibida por parte de los y las futuros/as profesionales que intervengan con estos/as menores. Magalhães et al. (2021) aluden a la introducción de contenidos específicos para la intervención con menores con necesidades especiales. No obstante, no hay un consenso internacional (Macy et al., 2009) y los planes de estudios aún muestran deficiencias (Hermoso-Soto y Jiménez-Cortés, 2021).

Cook et al. (2019, p. 242) identifican conocimientos, habilidades y actitudes basados en el consenso acerca de las competencias profesionales en psicología y trabajo social para atender a estos menores. Concretamente, destacan: 1. Capacidad para comprender las reacciones al trauma y adaptar las intervenciones y evaluaciones de manera que tengan en cuenta la diversidad individual, cultural, comunitaria y organizacional. 2. Capacidad para comprender y adaptar la evaluación y las intervenciones a los factores contextuales actuales. 3. Capacidad para comprender, evaluar y adaptar intervenciones y evaluaciones que aborden las complejidades de la exposición relacionada con el trauma, incluidos los efectos resultantes a corto y largo plazo. 4. Capacidad para incorporar adecuadamente las fortalezas, la resiliencia y el potencial de crecimiento. 5. Capacidad para comprender cómo el trauma afecta el sentido de seguridad y confianza. 6. Capacidad de autorreflexión y tolerancia al afecto intenso, la responsabilidad ética por el autocuidado y la autoconciencia. 7. Capacidad para evaluar críticamente y aplicar la ciencia existente actualizada sobre terapias respaldadas por investigaciones y estrategias de evaluación para trastornos/dificultades relacionadas con el trauma. 8. Capacidad de comprender y apreciar el valor de los y las diversos/as profesionales y trabajar en colaboración entre sistemas para mejorar los resultados.

Para profesionales de trabajo social, la literatura indica competencias clave, pero los aportes son escasos. Para Martín (2022) las y los profesionales de trabajo social han de estar capacitadas/os para una intervención desde múltiples ámbitos en la vida del menor, subrayando no solo competencias relacionadas con la mediación, la orientación y la prevención, sino también, aquellas vinculadas a un plano terapéutico. Este trabajo destaca la competencia para hacer comprender al/a la menor que no es culpable de la situación de maltrato, la capacidad para crear ambiente de confianza en el que pueda expresarse sin temor a ser juzgado/a y la capacidad para prevenir la reproducción de patrones machistas.

Igualmente, son muy escasos los trabajos que aborden competencias profesionales de educadores/as que trabajan directamente con esta población. Para Lloyd (2018) resulta escasamente abordada. Berger et al. (2021) muestran que educadores/as requieren capacitación continua específica para identificar el trauma y sus impactos, apoyo colegiado y necesidad de retroalimentación por personal más experimentado y capacitado en menores expuestos/as. Para Blodgett y Lanigan (2018) los/as educadores/as han de tener la capacidad para comprender el perfil de los y las menores expuestos/as a violencia de género y el riesgo asociado, así como estrategias que mejoran su trayectoria académica.

Riquelme et al. (2019) consideran que la intervención socioeducativa con madres e hijos/as permite la creación de una vinculación segura y estable constituyendo una herramienta fundamental para el desarrollo integral de los/as menores. Para Holmes et al. (2022) los y las profesionales han de tener preparación para priorizar intervenciones asociadas a la resiliencia, la participación con compañeros/as prosociales, apoyos escolares y prácticas positivas de crianza. Carnevale et al. (2020) plantean como necesaria una formación específica en violencia de género para ofrecer una red de prevención, sensibilización e intervención adecuada.

El objetivo general de este trabajo es identificar competencias profesionales que permiten desarrollar un trabajo eficaz y de calidad a diferentes profesionales que atienden a menores con exposición a violencia de género. Para ello, los objetivos específicos persiguen identificar competencias profesionales asociadas a diferentes experiencias laborales en tres perfiles profesionales diferentes: psicología, educación y trabajo social.

Método

El método que seguimos es fenomenológico feminista, según orientaciones de Simms y Stawarska (2013). Este método centrado en la descripción de la esencia de las experiencias vividas busca una forma alternativa a la fenomenología clásica (Oksala, 2022). Es decir, parte de una base filosófica de fenomenología crítica donde las estructuras sociales influyen en nuestra capacidad para experimentar el mundo y constituyen quienes somos y lo que hacemos. Las experiencias de las personas que participan en la investigación son interpretadas desde una perspectiva crítica (Jiménez-Cortés, 2021).

Población y Muestra

Se sigue un muestreo intencional en bola de nieve, considerando como criterios de inclusión la experiencia laboral con menores en exposición a violencia de género

y perfil profesional procedente de las titulaciones de psicología, educación y trabajo social. Participan en el estudio un total de 48 profesionales que trabajan con menores en exposición a violencia de género cuya experiencia laboral oscila entre 1 y 21 años. Del total, 14 son profesionales de psicología (12 mujeres y 2 hombres); 17 son de educación (13 mujeres y 4 hombres) y 16 son de trabajo social (15 mujeres y 1 hombre).

En cuanto a ámbitos experienciales la muestra queda compuesta de la siguiente manera:

- a) Del perfil de psicología por 4 mujeres y 2 hombres en atención psicológica, 3 mujeres en terapia clínica, 3 mujeres en intervención educativa junto a madres y 2 mujeres en prevención y protección.
- b) Del perfil de educación por 10 mujeres y 4 hombres con experiencias laborales en apoyo educativo y acompañamiento, 3 mujeres en docencia y 2 mujeres en coordinación de servicios.
- c) Del perfil de trabajo social, por 9 mujeres y 1 hombre que atienden a menores en riesgo, 4 mujeres en acompañamiento familiar en crisis y 2 mujeres en trabajo social hospitalario.

Instrumento

Se utilizan entrevistas semiestructuradas y esquemas sobre las principales competencias de valor para las personas participantes. La entrevista permite recoger las experiencias narradas en sus propias voces y los esquemas son una estrategia para favorecer la autorrepresentación en la investigación con capacidad suficiente como para captar la variedad de experiencias. El guion de entrevista contiene un total de ocho preguntas de perfil y doce sobre sus experiencias formativas y laborales con menores expuestos/as a violencia de género. Algunas de las cuestiones se focalizan específicamente en las competencias profesionales que según las personas participantes proveen una intervención eficaz y de calidad con menores expuestos/as a violencia de género (ver en Apéndices el guion de entrevista y la actividad del esquema).

Procedimiento de recogida de datos

Para acceder a las personas participantes se siguieron diferentes estrategias. Por un lado, se contactó con ellas a través de acciones formativas que fueron subvencionadas por la unidad de igualdad de la universidad en materia de violencia de género. También se articuló una estrategia de reclutamiento a través de redes sociales. Se empleó Twitter (ahora X) para el contacto con personas del perfil requerido en la investigación y que voluntariamente accedieran a participar. Las entrevistas se realizaron de forma presencial y online a través de videoconferencias, contando con una duración de entre treinta minutos y hora y media aproximadamente, se grabaron en audio y posteriormente fueron transcritas. Los esquemas sobre competencias clave se elaboraron en formato docx o de forma manuscrita. Para el formulario online se siguieron orientaciones de Braun et al. (2021). Los datos recopilados se registran con pseudónimos y se articulan procedimientos éticos como hoja de información, consentimientos informados y compromiso de confidencialidad por parte de quien investiga. Los datos durante el proceso de análisis son solo accesibles de forma restringida para dos analistas.

Procedimiento de análisis de datos

Seguimos un análisis cualitativo, partiendo de un enfoque fenomenológico centrado en la esencia de la experiencia, pero combinando procedimientos de análisis temático (Neuendorf, 2018) y teoría fundamentada (Charmaz y Thorning, 2021). El análisis comienza de forma muy focalizada leyendo la información con especial atención a las respuestas dadas a las preguntas de competencias. En la primera fase de exploración inicial se obtienen por perfil profesional, 105 unidades de análisis para profesionales de la psicología, 148 para profesionales de la educación y 105 para profesionales de trabajo social. Para contextualizar las competencias se fueron anotando también las experiencias individuales en la atención a menores expuestos/as a violencia de género.

Se realiza una exploración inicial partiendo del total de datos procedentes de personas con el perfil de psicología y con el perfil de educación de manera independiente por parte de las investigadoras y con apoyo de software especializado (Atlas.ti. v.9). Posteriormente, se mantiene una primera reunión para establecer consensos en relación con las categorías emergentes en ambos grupos alcanzando un acuerdo del 90% en primera ronda (Creswell y Poth, 2018). En el proceso de análisis se emplea el método de comparación constante y comprobación cruzada que permite fusionar categorías e identificar condiciones de aplicación. Esta fase permitió nombrar y definir las categorías relacionadas con las modalidades de competencias encontradas, así como los indicadores de aplicación. Tras esta fase de codificación inicial, nos emplazamos a una segunda fase de indagación centrada en las experiencias concretas de cada perfil formativo y laboral, aspecto que sirve para contextualizar las competencias encontradas. Una segunda reunión nos permite refinar el sistema de categorías y hacerlo extensivo de nuevo a la totalidad de los datos incluyendo la información procedente del grupo de profesionales de trabajo social. En la Tabla 1 se observa el sistema de categorías:

Tabla 1

Sistema de categorías.

Tipo de competencias profesionales	Competencias básicas (Referidas a conocimientos necesarios de acceso al puesto laboral, destacan además de los conocimientos relacionados con la violencia de género)
	Competencias técnicas (Especializadas y procedentes de haber cursado una formación específica o de la experiencia laboral concreta)
	Competencias transversales (De carácter actitudinal y aptitudinal)

Ámbito experiencial	Experiencias laborales del grupo de profesionales de psicología	Asistencia psicológica y de acompañamiento
		Terapia clínica
		Intervención educativa junta a madres
		Prevención y protección
	Experiencias laborales del grupo de profesionales de educación	Apoyo educativo y acompañamiento
		Docencia
		Coordinación de servicios
	Experiencias laborales del grupo de profesionales de trabajo social	Atención a menores en riesgo
		Acompañamiento familiar en crisis
Trabajo social hospitalario		

Los datos procedentes de las 48 entrevistas y 40 esquemas se segmentan en unidades de análisis y en total se categorizan 397 unidades de análisis (144 de psicología, 148 de educación y 105 de trabajo social), sobre la que se aplican técnicas de análisis con apoyo de Atlas ti v. 9. Concretamente, el cruce de categorías con la funcionalidad de la tabla de coocurrencias y el cálculo del coeficiente de contingencia para valorar la asociación entre los tipos de competencias profesionales y los diferentes ámbitos experienciales. Se realiza una validación del análisis por parte de participantes pidiéndoles que aportaran información sobre si este refleja fielmente su experiencia (Smith y McGannon, 2018). Este procedimiento supuso un nuevo contacto con informantes clave a quienes se había invitado por su perfil a formar parte de la investigación, procediendo al envío del apartado de resultados de la investigación para su revisión y obtención de feedback.

Resultados

El grupo de profesionales de la psicología apunta principalmente a competencias de tipo transversal ($f=45$), competencias básicas ($f=29$) y técnicas ($f=34$). Concretamente, las competencias de tipo transversal se asocian a experiencias profesionales relacionadas con la atención psicológica y el acompañamiento a menores ($f=28$, C. de Contingencia .31). Entre estas competencias destacan la empatía, la cercanía, el mimo y el cariño, saber trabajar de forma cooperativa y organizada, la capacidad para formarse de manera continua, la capacidad de comunicación asertiva y la escucha activa. Resulta clave tener la competencia para:

Crear un espacio de confianza en el que los menores puedan abordar su problemática se debe evitar juzgar o criticar, permitiendo que puedan expresarse libremente sin sentirse culpables o desleales por aquello que transmiten (id 1-16, ref. 1680 – 1963)

También destacan competencias básicas ($f=23$, C. de Contingencia .29) muy relacionadas con el desarrollo de conocimientos vinculados con el trauma y los procesos traumáticos, la formación en los procesos vitales, la formación específica en violencia

de género, en psicoanálisis, y en los servicios de atención a las víctimas de violencia de género. Este conocimiento se destaca como un elemento clave para mejorar sus estrategias de intervención, a lo que añaden el conocimiento de las actuaciones de otros contextos en contacto con el/la menor como la escuela. Así lo explica una participante:

El conocimiento desde otros ámbitos, servicios sociales, el sistema judicial... a veces tengo que ir a salto de mata por desconocimiento, y eso es importante, no todas las familias están exclusivamente con nuestros servicios, sino que también acuden a servicios sociales, están inmersos en procesos judiciales que yo a veces no termino de entender, el cole hay que incluirlo y yo me pierdo (id:3-4, ref. 8295 – 8681, mujer)

Para el grupo de profesionales de la psicología que trabajan en atención psicológica y acompañamiento de menores expuestos/as a violencia de género las competencias técnicas (f=34, C. de contingencia .33) más destacables son la capacidad de intervención en crisis, la capacidad para promover planes de actuación coherentes con la realidad de la situación analizada y los recursos y apoyos disponibles, la capacitación específica en clínica y la capacidad para poner límites protectores. Así lo explica una psicóloga:

La capacidad de confrontamiento y de poner límites protectores tanto a las madres como a los menores y muchas veces hay que trabajarles su función de madre y señalar aspectos que no están siendo los más adecuados y hay que lidiar con eso. (id.3-7, 8811–9050, mujer)

Las competencias de tipo transversal asociadas a la experiencia del grupo de profesionales de la psicología que intervienen de forma socioeducativa con menores y madres (f=6, C. de Contingencia .12), son fundamentalmente, la capacidad empática y la extroversión. En cuanto a las competencias básicas señalan la conciencia en igualdad de género. Entre las competencias técnicas se apuntan dos: la formación en autonomía para víctimas y la capacidad para combinar lo educativo con lo lúdico.

En cuanto a la experiencia de psicólogas/os en el ámbito de la prevención, la competencia básica más destacable es el conocimiento de estrategias de autodetección de necesidades para los y las menores:

Creo que la formación en participación infantil es clave para esto, se necesita hacer partícipe a niños, niñas y adolescentes en sus necesidades para poder ayudarlos. (id.14-2, ref. 5:706 - 5:874, mujer)

En cuanto a las competencias técnicas en el ámbito de la prevención (f=3) destacan, la capacidad para evitar la victimización, la capacidad para conectar con los estados emocionales de los y las menores y la capacidad para validar los sentimientos y mecanismos funcionales.

Por último, entre las/os psicólogas/os cuyo ámbito experiencial es la terapia, las competencias más destacables son de tipo técnico (f=12, C. de Contingencia .26) como, por ejemplo, saber gestionar en casos de gravedad para no generar más dolor al hecho de contar esa experiencia, capacidad para no invalidar discursos, capacidad para identificar distintas problemáticas y factores que afectan, capacidad para hacerle

ver al/a la menor que no tiene culpa de nada. También destaca la competencia para relacionarse con los y las menores y sus madres de forma adecuada y adaptada. Así lo expresa una psicóloga:

Relacionarte de maneras adaptadas a las edades de los menores y a los procesos que llevan las madres, porque hay madres que están más afectadas que otras y hay madres con las que puedes ser más "tajante" y decirles hay que cambiar esto por el bienestar de tus hijos y hay otras que están más afectadas (id.16:3, ref.5422 – 5723, mujer)

También se señalan las competencias relacionadas con la interseccionalidad, así lo explica un psicólogo:

Competencias relacionadas con la interseccionalidad, creo que es importante que se empiecen a desarrollar competencias en esa línea, hay que saber en qué mundo vivimos para luego intervenir y no ser partícipe de ciertas dinámicas, que yo como hombre blanco, cis, hetero, en Europa, cual es mi situación en cuanto a interseccionalidad, opresión, poderes y tal... no tiene nada que ver con una persona migrante, mujer, racializada, víctima de violencia de género..., y cómo yo puedo estar ejerciendo ciertas opresiones en esa persona sin darme cuenta de que lo estoy haciendo, porque estoy legitimando un discurso, diciendo que no es para tanto. (id. 16:15, ref. 15278 – 15957, hombre)

El grupo de profesionales de la educación identifica en mayor medida competencias técnicas (f=74), seguidas de las de tipo transversal (f=30) y básicas (f=26). Las competencias técnicas (f=56) están asociadas a experiencias de trabajo basadas en asistencia educativa y acompañamiento (C. de Contingencia .42). Destaca la competencia para el reciclaje y la actualización en normativa vigente, nuevas metodologías, capacidad para la creación de vínculos con los y las menores, adaptación ante dificultades y cambios dentro de la situación de atención a este colectivo, resolución de conflictos, manejo de idiomas para la intervención con menores, madres y familias extranjeras, pensamiento divergente y crítico, introspección y revisión emocional propia, adaptación del discurso.

Capacidad de dar espacio a los menores que es como que se les exige y es como lo que el adulto dice, darles tiempo, no tratarles como que no saben nada y estaría bien. Mantener la calma porque es muy necesario que cada dos por tres van explotando y tienen muchas peculiaridades personales y de cosas que les pasan, es muy difícil y requiere mucha atención. Capacidad de concentrarte en qué necesita más que en lo que te está pidiendo. Mucho humor, que no se suele mencionar en este ámbito, pero creo que es clave para trabajar con menores y con adultas, con menores yo siento que es muy fácil y entre broma y broma... creo que no tienen la capacidad tan crítica y juiciosa de una persona adulta, y eso, acordarte que necesitan cariño, se sienten muchas veces como solos, están haciendo su proceso emocional, psicológico, estar atenta a que les supera la situación, entonces la capacidad de darte cuenta. No victimizar al menor pero sí darte cuenta de todo lo que ha vivido y recordar que es un menor. (id. 5:17ref 4 – 5, mujer)

Destacan también competencias transversales (f=23) en la experiencia laboral de asistencia educativa y acompañamiento (C. de Contingencia .19), relacionadas con la sensibilidad, empatía, escucha, confianza con menores, comunicación, paciencia y calma, asertividad, respeto o liderazgo. El siguiente participante otorga más valor a las competencias transversales que a las básicas:

La escucha y la capacidad de comunicación, si no tienes capacidad de comunicación, de escucha y de liderazgo, olvídate, olvídate de todo lo demás, de los contenidos y formaciones. (id.18:2 ref. 2, hombre)

Para educadores/as en apoyo educativo y acompañamiento destacan competencias básicas (f=20, C. de contingencia .16) orientadas al conocimiento de la intervención comunitaria y el marco legislativo, conocimientos en orientación para el empleo, conocimientos sobre discapacidad, inteligencia emocional y formación en género y violencia.

Para educadores/as orientados a la docencia, las competencias técnicas son las más presentes en sus discursos, frente a las transversales y básicas. En relación con las competencias técnicas (f=16, C. de contingencia .18) apuntan a la capacidad para la coordinación con otros servicios de atención e intervención con menores, resolución de conflictos, adaptación y flexibilidad con menores y familia. En segundo lugar, destacan las competencias transversales (f= 6, C. de Contingencia .11) orientadas a empatía, sensibilidad, asertividad, escucha y capacidad de diálogo. En tercer lugar, se encuentran las competencias básicas (f=5), como la importancia de contar con conocimientos especializados en perspectiva de género, marco legal actualizado o desarrollo psicológico adolescente.

Por último, para educadores/as en la coordinación de servicios especializados en la atención a menores, destacan las competencias técnicas mayoritariamente, seguidas de las básicas y las transversales. Las competencias técnicas (f=14, C. de contingencia .16) hacen referencia a la concienciación personal ante la tarea a afrontar y el trabajo personal para la intervención, observación desde una apertura de mente que haga a la persona poder concebir diferentes realidades, herramientas para la intervención, así como estrategias para el cuidado del profesional o capacidad para canalizar propuestas viables y sostenibles. Para esta educadora:

Es fundamental en la escucha el llevar a cabo sus propuestas y como profesional hacer que estas sean estables, duraderas en el tiempo y que no supongan desgastes, económicos a nivel de recursos, porque no solo ya material, sino de esfuerzo también, entonces cualquier propuesta que resulta costosa en el tiempo, se acaba abandonado. (id. 4:18, ref. 5, mujer)

En cuanto a las competencias básicas (f=5, C. de contingencia .10), destacan conocimientos en materia de género y orientados a consecuencias jurídicas derivadas de la victimización, así como a una formación esencialmente feminista en violencia de género. Para esta educadora:

Formación feminista, contenidos pues todo que fuese transversal pero con objetivos claros y específicos, como lenguaje no sexista, imágenes no sexistas, desmitificación de los roles y estereotipos asociados al género, que todo es cultural y para ir a lo que se llama pirámide o el iceberg de la violencia de género, porque al final lo que suenan son los golpes pero esto tiene una base en la violencia física, violencia psicológica, aquí hay que empezar mucho por el inicio de control, de autoconceptos, entonces todo empezaría por ahí, lenguaje no sexista, imágenes no sexistas y fomentar una gestión emocional también es muy importante. (id. 4:9, ref. 3, mujer)

En competencias transversales (f=5) destacan principalmente la empatía, asertividad y escucha.

El grupo de profesionales de trabajo social ponen de manifiesto competencias técnicas (f=43), básicas (f=22) y transversales (f=21). Concretamente, para las trabajadoras sociales cuyo ámbito experiencial es la atención específica a menores en riesgo destacan competencias técnicas, transversales y básicas. Las competencias técnicas (f=26, C. de Contingencia .35), a señaladas son la capacidad de cercanía y de creación de espacios seguros con menores, ser figura de apoyo, resolución de conflictos, la reeducación hacia una nueva realidad, distinta la que estos/as menores conocen, crear historias de vida sobre los/as menores, prevención de la victimización secundaria o supervisión de casos con otros/as profesionales del mismo perfil o diferente.

En segundo lugar, dentro de este perfil profesional de trabajo social y atención a menores en riesgo, se encuentran competencias transversales (f=12, C. de Contingencia .18) como la sensibilización, la capacidad de no prejuizar, empatía, escucha activa y asertividad. Por último, destacan competencias básicas, haciendo hincapié en la formación sobre violencia de género y menores, sus consecuencias, recursos, etc. También conocimientos psicológicos sobre la evolución de los menores, conocimientos educativos y lúdicos para hacer más atractiva la intervención.

Por otro lado, dentro del perfil de profesionales del trabajo social se encuentra el ámbito del acompañamiento familiar en crisis, donde destacan mayoritariamente las competencias técnicas, básicas y transversales. Las competencias técnicas (f=17, C. de Contingencia .26) se centran en la capacidad para fortalecer la resiliencia, la capacidad para empoderar tanto a menores como a familias con las que se intervenga, trabajo en equipo dentro del propio círculo laboral o con otros servicios especializados, respeto de tiempos personales de las personas a las que se está atendiendo, ayuda para afrontar el duelo o la generación de una ecología emocional y la articulación de un lenguaje respetuoso adaptado a menores que permita apoyarle a través de dinámicas específicas y ajustadas a edades. Así lo expresa una trabajadora social:

Las habilidades que nosotros desarrollamos son apoyo a esos niños a través de la palabra porque son muy pequeños y se cierran mucho, porque cuando son más mayores ya les hablas en otro idioma, pero así pequeños... entonces, el castillo era una forma de que pudieran expresarse porque les encantaba llegar y hacer eso. Esos niños nunca estaban contentos, siempre estaban con la cabeza baja, con una voz se asustaban... después nos inventamos un cuento y que era una historia abierta en la que participaban ellos y esos niños siempre metían momentos negativos, siempre,

siempre, a lo mejor el compañero de antes había dicho una situación alegre y llegaba y decía algo negativo, tipo se ha roto la pierna, la ropa, o incluían peleas. Entonces, con mucha comunicación, muchas dinámicas diferentes. (id.2:2, ref. 3, mujer)

En relación con las competencias básicas (f=11, C. de Contingencia, .22) destacan conocimientos en educación emocional, formación en perspectiva de género, legislación, mediación entre la familia y servicios de atención, negociación en situaciones que resulten problemáticas. Las competencias transversales (f=8, C. de Contingencia .15) apuntan a la capacidad de flexibilidad, escucha activa, empatía, confianza, positividad. Para esta trabajadora social:

Amabilidad en cuanto a una actitud amorosa, diría yo, empática, ser capaz de entender al otro, que eso no quita que cuando se tiene que ser firme en algo se sea, pero se puede ser firme y amable a la vez. (id.1:16, ref. 3, mujer)

Por último, entre el grupo de profesionales de trabajo social del ámbito hospitalario, aparecen competencias básicas (f=3) y transversales (f=1). A pesar de que su presencia es escasa, supone un tipo muy característico de intervención y atención a menores en situación de violencia de género y sus familiares. Las competencias básicas, relacionadas con los conocimientos en materia de violencia de género proceden de la visión de las fuerzas de seguridad del estado:

Cursos de violencia de género impartida por la visión de los cuerpos y fuerzas de seguridad del estado. La formación debería estar impartida por las diferentes profesiones que trabajan en la violencia de género, y así tener una visión más política. (id.11:2, ref.4, mujer)

En cuanto a las transversales, prima la referencia a la empatía.

Discusión y conclusiones

La investigación identifica competencias profesionales para desarrollar un trabajo eficaz y de calidad con menores expuestos/as a violencia de género desde los equipos interdisciplinarios. Se establecen tres tipos de competencias en cada perfil profesional asociadas a diferentes experiencias laborales.

Entre las competencias básicas, que son aquellas referidas a conocimientos necesarios de acceso al puesto laboral, destacan además de los conocimientos relacionados con la violencia de género, aspecto que es común a todos los perfiles, aquellos conocimientos relacionados con el trauma (saber gestionar en casos de gravedad para no generar más dolor al hecho de contar esa experiencia, gestión de momentos de crisis). Esta competencia es específicamente mencionada por profesionales de psicología. Según la literatura internacional, es uno de los dominios competenciales de los planes de estudio de psicología sobre los que se ha requerido un mayor consenso. Para Cook et al. (2019) el estrés traumático no es un componente obligatorio de los planes de estudios en la educación de posgrado en psicología clínica y de asesoramiento. Sin embargo, los esfuerzos por

desarrollar un modelo integral de competencias informadas empíricamente centradas en el trauma desde la práctica profesional ha de guiar la capacitación y los planes de estudio en psicología. Nuestro trabajo identifica como básica alguna de las competencias indicadas por Cook et al. (2019) como, por ejemplo, la capacidad para comprender las reacciones al trauma y adaptar las intervenciones y evaluaciones de manera que tengan en cuenta la diversidad individual, cultural, comunitaria y organizacional. Berger et al. (2021) mencionan la importancia de que educadores/as cuenten con la capacidad para identificar traumas.

Entre las competencias básicas el grupo de profesionales de la psicología destaca también la necesidad de un conocimiento de todos los servicios de atención a las víctimas de violencia de género. Otra competencia técnica que se menciona es la capacidad para coordinarse con el resto de los servicios. Y es que son numerosas las investigaciones (Bender et al., 2021; Lee et al., 2021) que han puesto de manifiesto que la curación integral del trauma de la exposición a violencia de género se facilita mejor cuando los servicios específicos se coordinan en todos los niveles de la ecología social del/de la menor, incluidos los programas e intervenciones basados en el hogar, la escuela, la casa de acogida y la comunidad. Carnevale et al. (2020) muestra la relevancia que tiene la coordinación y el diálogo entre servicios. De acuerdo también con Cook et al. (2019) quien identifica como competencia la capacidad de comprender y apreciar el valor de los diversos profesionales y la colaboración entre sistemas para mejorar los resultados.

Otra área de competencias tanto básicas como técnicas puestas de manifiesto en los diferentes perfiles es la emocional. Concretamente, la capacidad para conectar con los estados emocionales y crear espacios seguros y de confianza se observa como una competencia clave en la intervención eficaz y de calidad. A esto se asocia la capacidad de adaptación a los/as menores. El estudio de Carnevale et al. (2020) considera que se les debe alentar a hablar sobre sus emociones y experiencias y proporcionar un espacio protegido haciéndoles dibujar y expresar sus sentimientos. Lo que ayuda a crear un contexto seguro y de confianza. En nuestro estudio mencionan el empleo de cuentos co-construidos durante la intervención como dinámica que genera espacios seguros. Para Lloyd (2018) los programas de capacitación pueden mejorar la confianza y las habilidades para hacer frente a sus necesidades emocionales.

Entre las competencias técnicas implicadas en la intervención efectiva con menores cobra relevancia la capacidad para que el/la menor comprenda que no es culpable de la situación. Así, este resultado coincide con el de Martín (2022) centrado en trabajadoras sociales. En nuestro estudio, esta competencia también es mencionada por el grupo de psicología. Otra competencia técnica reseñable es la capacidad para fortalecer la resiliencia desde un plano relacional. Hambrick et al. (2019) señalan que las intervenciones que fomentan la salud relacional, por ejemplo, aquellas que apoyan relaciones familiares o entre pares de mayor calidad, merecen priorización. Resulta destacable también la competencia técnica relacionada con la capacidad de asesoramiento con otros profesionales. Berger et al. (2021) instan al apoyo colegiado y la necesidad de realizar consultas continuas a personal más experimentado en la materia. Su estudio identifica esta competencia en el ámbito de la educación como deseable. En nuestro trabajo es identificada por trabajadoras sociales. Por último, una competencia técnica

destacable es la autoconciencia y el autocuidado, identificada por participantes de diferentes perfiles profesionales, también recogida por Cook et al. (2019).

En cuanto a competencias transversales todos los perfiles coinciden en la empatía, la escucha activa y asertividad como necesarias.

Nuestro estudio ofrece evidencias en torno a la práctica profesional de los y las profesionales que intervienen con menores expuestos/as a violencia de género, contribuyendo con ello, a un área de conocimiento en la que hay poca investigación y donde la perspectiva profesional sobre las respuestas de apoyo y acompañamiento a menores testigos/as de violencia de género han sido escasamente sistematizadas. Este trabajo tiene implicaciones para el diseño de la formación inicial y ocupacional orientada a estos/as profesionales al subrayar competencias para diferentes ámbitos experienciales de ejercicio profesional implicados en la atención a menores expuestos/as a violencia de género. Constituye un trabajo que refleja y da respuesta a la necesidad de plantear ofertas específicas, transdisciplinarias y especializadas de grado y postgrado orientadas a la intervención con este colectivo.

Algunas limitaciones del estudio apuntan a la necesidad de abordar las políticas que enmarcan los servicios integrales de atención al/a la menor de forma que se puedan interpretar de forma más contextualizada las competencias profesionales. Estos marcos políticos y normativos regionales suponen un punto importante de análisis a considerar en líneas futuras de investigación. También es importante la experimentación de la eficacia de acciones formativas que, desde una perspectiva transdisciplinar, integren estas competencias y capaciten para esta área específica de intervención con menores testigos de violencia de género.

Financiación

Este artículo se enmarca en el proyecto de tesis doctoral de Alicia Eladia Hermoso titulado "Formación y vivencias de mujeres profesionales que atienden a menores expuestos a violencia de género. Implicaciones para la intervención integral" dirigido por Rocío Jiménez Cortés, profesora titular de la Universidad de Sevilla. Dicho proyecto se encuadra dentro del programa de doctorado en educación de la Universidad de Sevilla y se inicia con un proyecto de investigación vinculado a la concesión de Beca de Iniciación a la Investigación por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Sevilla en el marco del Plan Propio de Investigación en convocatoria competitiva.

Referencias

- Bender, A.E., McKinney, S.J., Schmidt-Sane, M.M., Cage, J., Holmes, M.R., Berg, K.A., Salley, J., Bodell, M., Miller, E.K. y Voith, L.A. (2021). Childhood exposure to intimate partner violence and effects on social-emotional competence: A systematic review. *Journal of Family Violence*, 37, 1263–1281. <https://doi.org/10.1007/s10896-021-00315-z>
- Berger, E., Bearsley A. y Lever M. (2021) Qualitative Evaluation of Teacher Trauma Knowledge and Response in Schools, *Journal of Aggression, Maltreatment y Trauma*, 30(8), 1041-1057. <https://doi.org/10.1080/10926771.2020.1806976>

- Blodgett, C. y Lanigan, J.D. (2018). The association between adverse childhood experience (ACE) and school success in elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 33(1), 137–146. <https://doi.org/10.1037/spq0000256>
- Braun, V., Clarke, V., Boulton, E., Davey, L. y McEvoy, C. (2021). The online survey as a qualitative research tool. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(6), 641-654. <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1805550>
- Calvo, G. y Camacho, R. (2014). La violencia de género: evolución, impacto y claves para su abordaje. *Enfermería global*, 13(1), 424-439. <https://doi.org/10.6018/eglobal.13.1.181941>
- Caravaca, C. y Sáez, M.A. (2020). Las otras víctimas: consecuencias y reconocimiento legal de los menores de edad víctimas de la violencia de género ejercida en el hogar. *Boletín Criminológico*, 191, 1-21. <https://doi.org/10.24310/Boletin-criminologico.2020.v26i2020.9889>
- Carnevale, S., Di Napoli, I., Esposito, C., Arcidiacono, C. y Procentese, F. (2020). Children who witness domestic violence in the voice of health and social professionals who face contrasting gender violence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4463. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124463>
- Charmaz, K. y Thornberg, R. (2021). La búsqueda de la calidad en la teoría fundamentada. *Investigación cualitativa en psicología*, 18(3), 305-327. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357>
- Cook, J.M, Newman, E. y Simiola, V. (2019). Training in trauma: competencias, iniciativas and resources. *Psychotherapy*, 56(3), 409–421. <https://doi.org/10.1037/pst0000233>
- Creswell, J.W., y Poth, C.N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Etherington, N. y Baker, L. (2018). De la ‘palabra de moda’ a la mejor práctica: aplicación de la interseccionalidad a los niños expuestos a la violencia de pareja íntima. *Trauma Violencia Abuso* 19, 58–75. <https://doi.org/10.1177/1524838016631128>
- Fariña F., Martínez, D. S., Figueiredo, J. V., Pérez, M. N. y Fernández, R.A. (2021). Consenso de expertos sobre las medidas de protección a hijos e hijas víctimas de violencia de género. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 73(2), 63-78. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.83148>
- Fernández, P. y Pérez, A. (2018). Menores expuestos a situaciones de violencia de género: la prevención como factor clave. *Trabajo Social Hoy*, 85, 101-11. <http://dx.doi.org/10.12960/TSH.2018.0018>
- Hambrick, E.P., Brawner, T.W., Perry, B. D., Brandt, K., Hofmeister, C. y Collins, J. O. (2019). Beyond the ACE score: Examining relationships between timing of developmental adversity, relational health and developmental outcomes in children. *Archives of Psychiatric Nursing*, 33(3), 238–247. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2018.11.001>
- Harper, B., Ogbonnaya, I.N. y McCullough, K.C. (2018). El efecto de la violencia de pareja íntima en el desarrollo psicosocial de los niños pequeños. *Journal of Interpersonal Violence* 33, 2512–2536. <https://doi.org/10.1177/0886260516628>
- Henning, J.A., Brand, B. y Courtois, C.A. (2021). Graduate Training and Certification in Trauma Treatment for Clinical Practitioners. *Training and Education in Professional Psychology*, 16(4), 362–375. <http://dx.doi.org/10.1037/tep0000326>
- Hermoso-Soto, A.E., y Jiménez-Cortés, R. (2021). Materias específicas de género en titulaciones de educación, psicología y trabajo social de Andalucía. En M.A. Rebollo

- y A. Arias (Coords.). *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior* (pp. 141-163). Dykinson.
- Holmes, M.R, Berg, K.A, Bender, A.E, Evans, K.E., O'Donnell, K. y Miller, E. (2022). 50 Years of Childhood Exposure to Intimate Partner Violence Empirical Research: Mapping the Evidence, Overarching Themes, and Future Directions. *Journal of Family Violence*, 37, 1207–1219. <https://doi.org/10.1007/s10896-021-00349-3>
- Jiménez-Cortés, R. (2021). Diseño y desafíos metodológicos de la investigación feminista en ciencias sociales. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 50, 177–200. <https://doi.org/10.5944/empiria.50.2021.30376>
- Lee, H., Russell, K.N., O'Donnell, K.A., Miller, E.K., Bender, A.E., Scaggs, A.L., Harris, L. A., II., Holmes, M. R. y Berg, K. A. (2021). The effect of childhood intimate partner violence (IPV) exposure on bullying: A systematic review. *Journal of Family Violence*, 37, 1283–1300. <https://doi.org/10.1007/s10896-021-00299-w>
- Lloyd, M. (2018). Domestic violence and education: examining the impact of domestic violence on young children, children and youth and the potential role of schools. *Frontiers in Psychology*, 9, 2094. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02094>
- Macy, R.J., Giattina, M., Sangster, T.H., Crosby, C. y Montijo, N.J. (2009). Domestic violence and sexual assault services: Inside the black box. *Aggression and Violent Behavior*, 14(5), 359-373. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.06.002>
- Magalhães, M. J., Coimbra, S., y Gonçalves, E. (2021). Supporting victims of gender-based violence with cognitive diversity: gaps in traditional curriculum. *Revista de Estudos Curriculares*, 12(2) 40-57.
- Martín, M. (2022). *Buenas prácticas en trabajo social en casos de Infancia y Adolescencia expuestos a Violencia de Género*. [Trabajo fin de grado, Universidad Ramon Llul]. <http://hdl.handle.net/2072/522587>
- Münger, A.C. y Markström, A.M. (2019). Views of school and child protection services professionals on the mission and responsibilities of the school for children living with domestic violence: tensions and gaps. *Journal of Family Violence*, 34(5), 385-398. <https://doi.org/10.1007/s10896-019-00035-5>
- Neuendorf, K. A. (2018). Content analysis and thematic analysis. En Brough, P. (Ed.), *Advanced research methods for applied psychology* (211-223.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315517971>
- Oksala, J. (2023). The method of critical phenomenology: Simone de Beauvoir as a phenomenologist. *European Journal of Philosophy*, 31(1), 137–150. <https://doi.org/10.1111/ejop.12782>
- Riquelme, V., Cánovas, P., Orellana, N. y Sáez, B. (2019). Víctimas invisibles: análisis de la intervención socioeducativa de niñas y niños expuestos a violencia de género en la familia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34, 113-127. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.08
- Rosser, A. y Suriá, R. (2019). Adaptación escolar y problemas comportamentales y emocionales en menores expuestos a violencia de género. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (273), 313-332. <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-04>
- Simms, E.M. y Stawarska, B. (2013). Introduction: Concepts and Methods in Interdisciplinary Feminist Phenomenology, *Janus Head*, 13(1), 6-16. <https://doi.org/10.5840/jh20141311>

- Smith, B. y McGannon, K.R. (2018). Developing rigor in qualitative research: Problems and opportunities within sport and exercise psychology. *International review of sport and exercise psychology*, 11(1), 101-121. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2017.1317357>
- Stover, C.S. y Lent, K. (2014). Training and certification for domestic violence service providers: The need for a national standard curriculum and training approach. *Psychology of Violence*, 4(2), 117-127. <https://doi.org/10.1037/a0036022>

Fecha de recepción: 12 de noviembre de 2022.

Fecha de revisión: 26 de diciembre de 2022.

Fecha de aceptación: 11 de mayo de 2023.

Apéndices

Guion de entrevista

Preguntas de perfil

Sexo:

Edad:

Hijos/as: (sí/no)

Titulación/es:

Ocupación actual (descripción):

Años de experiencia:

Formación complementaria de interés para el puesto actual:

1. ¿Por qué eligió esta carrera universitaria?
2. Cuándo comenzaba ¿imaginaba que iba a acabar trabajando en su puesto laboral actual?
3. ¿Qué sintió al verse inmerso/a en este puesto laboral?
4. ¿Cuáles son sus principales funciones en el puesto laboral? ¿Qué actividades lleva a cabo?
5. Siente que la formación universitaria recibida le permite intervenir con menores expuestos/as a violencia de género?
6. Ponga un ejemplo del día a día y el tipo de habilidades y competencias que le exigen en su trabajo.
7. ¿Qué echa en falta que se tendría que haber abordado en su formación inicial con respecto a la intervención con este colectivo?
8. ¿Ha tenido formación específica en género en la carrera? ¿Qué asignatura, curso, seminario o docente recuerda de forma especial? Descríbalo ¿qué recursos se emplearon? ¿cómo se organizaba? ¿qué dinámicas contenía? ¿Qué le aportó?
9. Si no la obtuvo, ¿cómo se formó en ello?
10. ¿Qué necesidades ha detectado que no ha podido cubrir ni con formación inicial ni continua?
11. ¿Qué contenidos incluirías en la formación inicial? (qué materias, cursos, seminarios...) ¿A qué competencias deberían de estar orientadas?
12. ¿Y en la continua? ¿Qué competencias habría que desarrollar?

Actividad

1. Realiza un esquema donde se recojan las habilidades y competencias que para ti son fundamentales en la actuación e intervención con menores en exposición a violencia de género.

Training Needs Detected by Educators in Matters of Minors and Domestic Violence and Future Proposals

Alicia Eladia Hermoso-Soto¹

1)Sevilla University. Faculty of Education Sciences, Spain

Abstract

This study aims to delve into the training implications of education professionals who care for minors in situations of gender violence. There are a total of 16 participants from different fields of education. The training experience of each person is valued individually to identify detected needs of the training completed and proposals for future professionals. A feminist phenomenological approach focused on grounded theory is followed, supported by specialized software, Atlas ti 22. The results show training needs in terms of incorporating a feminist approach, specificity in intervention with minors in situations of gender violence and real practices. The training they have is also observed, either from teachers who incorporated this perspective or from their own motivation to learn in this aspect. Therefore, the proposals that they indicate are oriented to the introduction of updated content in gender, to have resources and specialized support, practices and multidisciplinary intervention.

Keywords

Higher education, training needs, proposal programs, domestic violence.

To cite this article: Hermoso-Soto, A.E.(2023). Training Needs Detected by Educators in Matters of Minors and Domestic Violence and Future Proposals. *Qualitative Research in Education*, 12(3), pp. 175-196. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.11603>

Corresponding author(s): Alicia Eladia Hermoso Soto

Contact address: hermososotoalicia@gmail.com

Qualitative Research in Education
Volumen 12, Número 3, 28 de octubre, 2023, Páginas 175 – 196
© Autor(s) 2023
<http://dx.doi.org/10.17583/qre.11603>

Necesidades Formativas Detectadas por Educadores en Materia de Menores y Violencia de Género y Propuestas Futuras

Alicia Eladia Hermoso-Soto¹

1) Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación, España

Resumen

En este estudio se pretende ahondar en las implicaciones formativas de profesionales de la educación que atienden a menores en situación de violencia de género. Se cuenta con un total de 16 participantes de distintos ámbitos de la educación. Se valora la experiencia formativa de cada persona de forma individual para identificar necesidades detectadas de la formación cursada y propuestas para futuros profesionales. Se sigue un enfoque fenomenológico feminista centrado en teoría fundamentada apoyado con software especializado Atlas ti. 22. Los resultados dejan ver necesidades formativas en cuanto a incorporación de enfoque feminista, especificidad en intervención con menores en situación de violencia de género y prácticas reales. Se observa también la formación con la que cuentan, bien procedente de docentes que incorporaban esta perspectiva o de su propia motivación por aprender en este aspecto. Por consiguiente, las propuestas que señalan se orientan a la introducción de contenido actualizado en género, contar con recursos y apoyos especializados, prácticas e intervención multidisciplinar.

Palabras clave

Educación superior, necesidades educativas (formativas), propuestas de proyectos, violencia doméstica

Cómo citar este artículo: Hermoso-Soto, A.E. (2023). Necesidades Formativas Detectadas por Educadores en Materia de Menores y Violencia de Género y Propuestas Futuras. *Qualitative Research in Education*, 12(3), pp. 175-196. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.11603>

Correspondencia Autores(s): Alicia Eladia Hermoso Soto

Dirección de contacto: hermososotoalicia@gmail.com

La atención educativa a menores en situación de violencia de género, hijos/as de madres en estas circunstancias, es esencial para su recuperación, siendo vital contar con estrategias y buenas prácticas, observando y dando voz a su problemática (Villar et al., 2019), junto con el desarrollo emergente de prácticas feministas (Bejarano et al., 2023).

En las universidades escasamente se denuncian cuestiones de violencia de género, dificultando su introducción formativa (Malhori et al., 2018). Aquí es importante su visibilización junto con la carencia de protocolos de atención a víctimas (Barreto, 2017) y donde el alumnado y autoridades denunciante pueden generar de ella un espacio pionero en políticas de género (di Napoli, 2021).

Esta normativa que introduce la perspectiva de género en formación debe apoyarse en organismos que estudien los distintos movimientos y necesidades sociales, generando un marco tolerante, democrático y justo (Resa y Rabazas, 2021). En España, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, recopila la inclusión y fomento de formación, docencia e investigación con perspectiva de género en las universidades. Apoyada por el Código de Universidades, modificado en 2019, que establece su introducción específica por ámbitos del conocimiento, garantía de igualdad de oportunidades desde la cooperación y desarrollo, composición equilibrada de consejos y comités de actividades o implantación de planes de igualdad. Sustentado también por el Real Decreto 1067/2015, de 27 de noviembre, por el que se crea la Agencia Estatal de Investigación y aprobando su Estatuto.

Dicha normativa necesita concienciación y compromiso para efectuarla (Roos et al., 2020), repercutiendo en la introducción de esta perspectiva en currículum, evaluación docente y evitación de transversalización y/o voluntariedad (Bejarano et al., 2021). Generando competencias pedagógicas para una universidad más inclusiva (Benet, 2020).

Contextualización internacional de intervención con menores en situación de violencia de género

La OMS (Organización Mundial de la Salud) afirma que hasta 1000 millones de menores en el mundo en 2022 sufrían abusos físicos, sexuales y emocionales, incluidos casos de violencia de género. Se crea así INSPIRE, medidas abordadas desde diez organismos internacionales enfocados en alcanzar la meta 16.2. de los Objetivos de Desarrollo Sostenible acerca de la eliminación de la violencia contra los niños. Todo esto de forma multidisciplinar, incluyendo sanidad, educación, justicia, bienestar y empleo, comercio y sociedad civil.

El Informe de Situación Europea en la prevención del maltrato infantil de 2021 recoge la violencia doméstica, englobando internacionalmente a la violencia de género, como factor de riesgo para los/as menores, reuniendo datos de 2015-2020, mostrando un aumento en la prevención y disminución de este riesgo. Pero resaltando la necesidad de acciones a nivel nacional y su ajuste a características sociales. Algunas medidas incluidas son apoyo universal y a familias vulnerables mediante visitas domiciliarias y su formación, capacitación hospitalaria, entre otras.

En Estados Unidos, el programa Child Witness to Domestic Violence, establece un plan psicoeducativo de 12 semanas impartido por personal de la agencia de violencia doméstica que busca el bienestar de madres y menores en intervención grupal. Esto mejora la salud

mental de ambos/as y la esperanza materna (Schubert, 2022). Dicha atención es extrapolable digitalmente, brindando apoyo en diversos contextos familiares.

Anteriormente, en 2008, en España, se publica el Manual de atención a niños y niñas víctimas de violencia de género en el ámbito familiar, colaborando con Save the Children, quienes actualizando crean el informe “Más me duele a mí. El maltrato que se ejerce en casa” de 2018, que visibiliza las consecuencias para estos/as menores.

No obstante, aunque existen estos y otros recursos internacionales para la atención a violencia de género y maltrato infantil, muchos/as menores nunca llegan a recibirlos o desconectan rápidamente de estos programas por cuestiones adversas como su situación social (Stylanou et al., 2022). De ahí la propuesta de intervención colaborativa desde justicia, seguridad y bienestar de cuidadores y menores tras estos incidentes, asegurando su fácil accesibilidad.

En Suecia se están reforzando servicios municipales con personal privado, pero es tal la cantidad de casos y cambios frecuentes entre estos/as profesionales, la falta de tiempo y formación que hacen que se dificulte la participación de estos/as menores en dicha intervención (Bergman et al., 2023). Siendo aquí esenciales óptimas condiciones de trabajo, continuidad y capacitación del personal.

Además, en ocasiones resulta costosa la atención a estos/as menores para los/as profesionales, siendo necesaria la comprensión de múltiples factores que engloban estas situaciones (Kennedy y Holt, 2020). Para ello, se recomienda mayor formación en asistencia social centrada en trauma y comportamiento externo a este. Así como la capacitación y formación del desarrollo profesional para la práctica educativa (Hollingsworth, 2019)

Formación de Profesionales de Educación y Violencia de Género como Necesidad

La atención a menores en situación de violencia de género desde la educación requiere sensibilidad y formación en recursos y herramientas, suponiendo todavía una necesidad (De la Cruz y Rodríguez, 2022). Concretamente, destinada a la prevención de violencia y actuación con menores (Fernández y Pérez, 2018). Esto implica debilidad o amenaza para la intervención con menores, madres y familiares, necesitando formación teórico-práctica al respecto (Romo et al., 2021).

En educación, el futuro profesorado escasamente posee sensibilidad y formación en género (Gómez y Sánchez, 2017), necesitando reforzar la formación inicial para garantizar una óptima intervención y trabajo cooperativo, pues son optativas las asignaturas relacionadas con esto. Se valora así la inclusión curricular y en planes conceptos que algunos/as docentes tratan transversalmente (Montes de Oca, 2019). Pero todavía se rechaza su introducción transversal, necesitando su obligatoriedad (Verge et al., 2017).

La falta de representación femenina en esferas de poder también hace necesaria la formación en género, pese a la feminización de la profesión (Pérez et al., 2017). Por ello, la puesta en valor de la posición de las mujeres en docencia, medios y editoriales es esencial (Warren et al., 2018).

Esta necesidad de incorporación de enfoque de género en formación educativa se da internacionalmente, siendo importante desarrollar un ambiente no discriminatorio ni opresor

entre el alumnado y profesorado (Shih y Wang, 2022), pues todavía existen sesgos como la introducción de literatura escrita por mujeres (Phull et al. 2019).

Propuestas para la Mejora de la Protección de Menores en Situación de Violencia de Género

Este colectivo vulnerable precisa cuidados coordinados, multidisciplinares, desde ámbitos sanitario, social, judicial y educativo, atendiendo a familias (Yugueros, 2021), basados en intervención y prevención, por la posibilidad de un desarrollo cognitivo y social negativos (Caravaca y Sáez, 2020).

Algunas propuestas de intervención son la pedagogía del juego, el fomento de la subjetividad del género desde la infancia y trabajo del autocuidado, bienestar familiar y social pues, aunque existen políticas de género, sin lo material y escolar se frena el cambio social (Jiménez y Galeano, 2020).

Sordo (2021) propone desde el Ministerio de Igualdad del Gobierno de España centrarse en la víctima y adaptar la recuperación a sus necesidades y decisiones, especialmente siendo menores. Evitar la revictimización, actuar desde servicios especializados, introducir perspectiva de género de forma obligada y continua en la formación y generar un protocolo de actuación y coordinación entre profesionales.

El alumnado universitario demanda actividades y prácticas para la intervención con este colectivo, siendo positiva su introducción en currículum, generando compromiso y acercamiento a esta realidad para erradicarla y crear lazos academia-centros de formación continua (Romo y Muro, 2021). Trabajar desde literatura que fomente buenas prácticas en educación también resulta necesario (Peragón, 2020). La educación superior requiere modelos educativos y profesionales que cuestionen y desarrollen planes, programas y proyectos orientados a una igualdad social real (Sánchez y Galdo, 2018). Algo posible desde la introducción de un enfoque transversal de género que reconozca estructuras y relaciones de poder, su interpretación histórica y psicosocial (Barón, 2019).

Objetivos

El objetivo principal en este estudio es ahondar en las implicaciones formativas originadas de la experiencia de profesionales de la educación en atención a menores en situación de violencia de género.

De este objetivo se plantean las siguientes cuestiones:

- ¿Qué necesidades tienen los/as profesionales de la educación de su propia formación para la atención a menores en situación de violencia de género?
- ¿Con qué formación cuentan los/as profesionales de la educación para la intervención con menores en situación de violencia de género?
- ¿Qué propuestas ofrecen estos/as profesionales para mejorar la formación y la intervención con menores expuestos/as a violencia de género?

Metodología

La metodología seguida es la fenomenología feminista (Simms y Stawarska, 2013).

Población y muestra

En este estudio participan 16 profesionales del ámbito educativo (13 mujeres y 3 hombres) que trabajan o han trabajado con menores en situación de violencia de género desde perfiles de magisterio, pedagogía, educación social, autodenominados educadores de forma general o contando con varias titulaciones de esta misma área.

Los/as participantes se seleccionan realizando un muestreo no probabilístico, concretamente en bola de nieve, considerando criterio clave contar con experiencia laboral con menores expuestos/as a violencia de género, así como un perfil profesional relacionado con el ámbito educativo.

Tabla 1

Muestra

Seudónimo	Edad	Profesión	Titulación complementaria	Experiencia en años
Miriam	28	Educadora	Máster en orientación y formación profesional para el empleo.	6
Adriana	41	Educadora	Formación en psicología sistémica y género.	
Mónica	35	Profesora	Formación del profesorado como estudiante y ponente en género en España y el extranjero.	8
Natalia	26	Educadora	Formación en género y drogas.	1
Lidia	26	Educadora	Máster en terapia asistida con animales.	3
Irene	18/30	Educadora	Formación en género a través de asignatura de coeducación con	

Seudónimo	Edad	Profesión	Titulación complementaria	Experiencia en años
			Marina Núñez, jornadas y cursos del Instituto de la Mujer.	
Laura	31/40	Educadora	Formación en arteterapia.	
Pilar	41/50	Coordinadora plan de igualdad/Profesora	Formación en género con lecturas, cursos y charlas.	
Sandra	18/30	Educadora	Máster en mujer, género y ciudadanía y formación continua en género.	2
Alma	31/40	Educadora	Experiencia propia.	5
Sol	31/40	Educadora	Formación en género del Instituto de la Mujer y otros organismos.	5
Julia	41/50	Educadora	Máster en violencia de género y formación complementaria.	13
Juan	31/40	Educador	Formación continua en género.	13
Martín	31/40	Educador	Formación en género a través de entidades públicas y privadas.	
Javier	18/31	Educador	Formación en género y autodidacta.	
José	37	Profesor/educador en ámbito social	Formación en género y colectivos vulnerables.	15

Instrumento

Los instrumentos utilizados son entrevistas semiestructuradas grabadas en audio y transcritas, junto con esquemas y resúmenes también por escrito. Así, desde una serie de cuestiones narradas por los/as participantes en primera persona se conoce su vivencia formativa y experiencia laboral en intervención con menores en exposición de violencia de género. La entrevista cuenta con 12 preguntas de las que nos centraremos en las relacionadas específicamente con la visión personal formativas y las propuestas realizadas para futuros/as profesionales.

Procedimiento de Recogida de Datos

Para acceder a los/as participantes, por un lado, se contactó con ellos/as desde formaciones realizadas y financiadas por la Unidad de Igualdad de la Universidad. También se hizo llamamiento a participantes por redes sociales, Twitter, o incluso organizaciones que atienden a menores en situación de vulnerabilidad. Todo esto considerando una participación totalmente voluntaria. Así, se dan entrevistas presenciales y online, videoconferencias, grabadas en audio y transcritas. Ambas modalidades duraron entre treinta minutos y una hora y media. Los esquemas y resúmenes fueron recopilados por correo electrónico en formato docx, o hechos a mano y escaneados. Para quienes relataron su experiencia de forma escrita se estableció un formulario con las mismas preguntas que la entrevista. Todos los datos se anonimizaron añadiéndoles pseudónimos y siguiendo procedimientos éticos como consentimientos informados y de confidencialidad.

Procedimiento de Análisis de Datos

El análisis de datos es cualitativo, basado en la teoría fundamentada (Charmaz y Thorning, 2021). Enfocándose en un análisis fenomenológico que inspecciona los datos buscando resultados de ellos (Linares et al., 2018), comprendiendo la experiencia del/la participante (Guerrero et al., 2017) y la percepción de su propia vivencia (Neubauer et al., 2019).

Así, primero se hace una lectura pormenorizada de las respuestas dadas en las entrevistas y formularios, seleccionando de ahí preguntas de valor para cubrir nuestro objetivo. Posteriormente, una segunda lectura revela categorías muy generales que emergen de esta. Por último, una tercera lectura define las categorías seleccionadas para análisis mostradas a continuación. Todo ello realizado con software cualitativo específico (Atlas ti. 22).

Tabla 2
Categorías para análisis

Categoría	Subcategoría	Definición
Necesidades	Perspectiva de género	Se trata de todas aquellas necesidades formativas encontradas en relación con la perspectiva de género.
	Especificidad en la intervención con menores y recursos	Son las carencias destacadas por la falta de especificidad en la intervención con menores en situación de violencia de género desde distintas vertientes (salud, social, etc.), así como la falta de acceso a recursos dentro de la misma.
	Práctica	Estas carencias se refieren a la falta de práctica real con menores en situación de violencia de género dentro de la formación recibida.
Formación Propia	Especialización por áreas de actuación con menores	La formación recibida se centra muy enfocada por áreas de actuación concretas con menores en situación de violencia de género, visto desde diferentes vertientes (evolución, salud, social, etc.).
	Por profesorado	La formación recibida por parte de las personas participantes queda muy marcada por profesorado que les hace llegar ese mensaje de intervención con menores en situación de violencia de género.
	Por asignaturas de carrera	Se dan asignaturas específicas dentro de la formación inicial que les son de ayuda para la intervención con menores en situación de violencia de género.
Propuestas	Prácticas	Las propuestas destacadas se orientan a más práctica real.
	Actualización	Las propuestas señaladas se enfocan en la actualización de la formación y ajustarla a nuevos acontecimientos.
	Perspectiva de género	Las propuestas que se muestran se orientan a la introducción de la perspectiva de género en la formación.
	Atención multidisciplinar	Las propuestas señaladas se enfocan en la multidisciplinariedad de la atención con menores en exposición de violencia de género, desde puntos de vista sociales a psicológicos.
	Recursos/Apoyos humanos	Las propuestas señaladas se centran en contar con apoyos o recursos humanos que sirvan de inspiración y ayuda en la intervención con menores en situación de violencia de género.

Una vez constituidas las categorías principales, se realiza un remuestreo, concretamente un muestreo de casos ricos (Jiménez, 2020) que permite localizar aquellos casos que aportan un conocimiento profundo o intenso de fenómeno tratado ilustrándolo mejor. Quedan así seleccionados los siguientes:

- Mónica, maestra y coordinadora del plan de igualdad. Interviniente con menores en situación de violencia de género desde la docencia y tiene formación específica en materia de género.
- Natalia, maestra y educadora social. Aunque cuenta con poca experiencia laboral, ha intervenido directamente con menores desde pisos tutelados a los que acuden junto a sus madres. Además, tiene formación específica en materia de género.
- Javier, educador. Ejerce su labor desde servicios sociales comunitarios, trabajando con personas en situación de vulnerabilidad, encontrándose aquí estos/as menores. También tiene formación en materia de género.

El discurso de estas tres personas permite profundizar en la materia abordada, acompañado del discurso de otros/as participantes.

Resultados

Necesidades formativas: Profesionales en la necesidad de moverse en un enfoque feminista específico y práctico.

Los/as profesionales muestran una serie de necesidades formativas a nivel inicial o continuo, así como otras no cubiertas en ninguna de estas dos.

El caso de Mónica, diplomada en educación primaria, licenciada en psicopedagogía, con máster en política y práctica en innovación educativa y actualmente cursando el máster de igualdad y género, maestra y, además, coordinadora del plan de igualdad, interviene con menores en exposición de violencia de género desde la docencia. Nos daba su visión sobre cómo concibió su formación en cuestiones de violencia de género y menores, específicamente de su formación universitaria (inicial) señalaba:

No hay nada ni específico, ni transversal que lo trabaje, siempre ha sido más la forma en la que yo he llevado lo aprendido, siempre lo he llevado a la perspectiva de género, de coeducación, o feminismo, pero como reglado por la universidad no había nada, es más mi apuesta por esta línea (id: 4:1, ref. 2, Mónica, maestra y coordinadora).

Mónica señalaba que, generalmente, su formación inicial no contaba con formación en género que le sirviese para la intervención con estos/as menores, salvo en el máster específico en género que cursa actualmente, echando en falta:

Un enfoque feminista, tal cual, porque en realidad la sociedad entera debería moverse desde un enfoque feminista, tanto mi formación, como toda la formación de cada una de las ramas profesionales, para tener una mejor sociedad, necesitamos un enfoque feminista (id: 4:2, ref. 2, Mónica, maestra y coordinadora).

Esto se repetía constantemente durante esta entrevista, sobre todo cuando se cuestionaba sobre las necesidades detectadas no cubiertas con ningún tipo de formación, ni inicial, ni continua.

Claro, yo creo que la perspectiva, la formación inicial y continua que tenga perspectiva feminista siempre, porque veo a las nuevas y los nuevos docentes con esa falta todavía, y discutimos de temas que ya deberían estar superados.

Entonces, perspectiva feminista y con la violencia de género, falta formación y conocimiento real de la situación, porque hay muchos bulos que tristemente entorpecen la realidad real de la situación. Y tratar con la seriedad que merece, nadie pone en tela de juicio las denuncias falsas a seguros que son el 30% y todo el mundo pone en tela de juicio las denuncias falsas por violencia de género y no llegan al 0,001%, es que no entro ni siquiera en anecdótico, no llega ni a tener que hablarse de ello y, sin embargo, se llena titulares con ello, que es lo triste. Lo que hay es una perversión del sistema y la falta de valores, y como sociedad el arraigo patriarcal que sigue de manifiesto (id: 4:5, ref. 2-3, Mónica, maestra y coordinadora).

Incluso, ejemplifica con bulos como las denuncias falsas por violencia de género extendidas socialmente y que reflejan una necesidad de cambio e introducción de esta perspectiva de manera transversal que comenzaría por la formación, como aquí se estudia.

Otras personas observan también estas necesidades, como Natalia, pedagoga y educadora social que interviene desde pisos de acogida a mujeres e hijos/as en situación de vulnerabilidad. Ella atiende a los/as menores de forma directa y/o a través de sus madres en los nuevos emplazamientos en los que se encuentran, lugar asignado por protección de su progenitor o pareja de su madre.

Natalia, también considera que su formación inicial tenía lagunas:

Es que echo de menos muchísimas cosas, la verdad, a ver, del tema de perspectiva de género no hay, el tema de menores se teoriza muchísimo, que está muy bien la teoría o de hablar cómo lo han hecho, cómo han ido funcionando, pero realmente eso no tiene nada que ver con menores en riesgo de exclusión, entonces, yo recuerdo mucho hablar con el profesorado, pero realmente no recuerdo técnicas ni claves. A mí me ha pasado trabajando con menores y decir, qué necesita este menor. En mi caso, por ejemplo, no te lo va a decir directamente, pero a través del juego sí, pero si le preguntas directamente qué te pasa, no. Entonces, eso es algo que se va aprendiendo a prueba-error. Otra cosa que echo en falta es la inteligencia emocional en general, se da por supuesto, pero es como si realmente el perfil de educadora o persona que trabaja con este colectivo necesita tanto (id: 5:1, ref: 3, Natalia, pedagoga y educadora social).

La necesidad formativa que nos muestra Natalia se centra en contar con perspectiva de género, añadiendo la teorización de todo el contenido, necesitando formación más práctica, con casos reales, como otras personas destacan: “Hace falta más formación y práctica” (id: 9:1, ref. 3, Irene, educadora) o “Gracias al análisis de dibujo infantil en una asignatura de arte pude detectar una situación de violencia de género” (id: 9:8, ref.5, Irene, educadora).

No tuvimos formación para eso, la formación de pedagogía que tengo me sirvió para investigación, la redacción de informes, que me sirvió en el centro de protección, no sabía la estructura concreta que se pedía pero sí lo sabes más o menos porque lo has aprendido

durante 4 años, pero para la intervención con menores no, muy teórico todo. Muchas veces decimos la carrera no sirve para nada, porque si no yo no hubiera hecho doctorado, por ejemplo, pero sí que para la intervención directa se aprende con la intervención directa y es difícil llevarlo al aula, que creo que hay ciertas cosas que hay que aprenderlas en la práctica, en el ensayo y error, pero hay cosas que la carrera no puede enseñarte, pero eso es mi opinión, claro (id:3:2, ref.4, Miriam, pedagoga).

Por otra parte, Natalia también señala la necesidad de especificidad en el contenido, es decir, centrar las materias en intervención, contar con métodos, herramientas y recursos que les vayan a permitir a los/as profesionales de la educación atender correctamente a estos/as menores. Así como formación en inteligencia emocional, necesitando ahondar más en ello y en cómo llevarlo a cabo de forma intrapersonal e interpersonal, garantizando su máxima utilidad en la intervención realizada.

Esta especificidad o especialización latente en el discurso de Natalia es algo que señala como no cubierto con formación inicial, ni continua:

Echo en falta ciertas características de salud mental, drogadicción. O sea, este vínculo, sí que es verdad que mi asociación lo ofrece, pero estuve de baja, entonces mucha formación teórica sí que está, pero no he podido acceder a ella, entonces creo que es posible solventarla. Luego me hace falta formación y practicas a nivel administrativo, sobre todo de personas del extranjero, entonces es como muchos requisitos o trabas que no sé cómo se hacen, por experiencias aprendiendo, pero hay cosas que se vinculan que falta formación teórica (id:5:7, ref. 3 – 4, Natalia, pedagoga y educadora social).

La necesidad de formación práctica y especificidad en temáticas que influyen multidisciplinariamente en la atención, intervención y recuperación de estos/as niños y niñas sigue latente en este fragmento. Natalia relaciona esta multidisciplinariedad con la necesidad formativa en salud mental y drogadicción, relacionadas con el ámbito psicológico y social, así como el aspecto administrativo.

Otro caso destacable es el de Javier, maestro de educación primaria que ha ejercido también como educador en el programa de atención familiar de servicios sociales, haciendo intervenciones junto con personal de psicología y trabajo social. Su labor consistía en:

Tratar de encauzar académicamente a los menores de manera individual, y de manera grupal tratábamos de paliar las circunstancias que rodeaban a las víctimas para que, mientras se resolvía la situación con las intervenciones policiales y judiciales, su vida fuera completamente corriente en comparación con las personas de su edad. Muchos no tenían conciencia sobre la situación que rodeaba su ambiente familiar (id:16:8, ref.4 en Javier, educador).

Javier también detectaba necesidades en su formación en la atención a menores en situación de violencia de género, desde su propio grado universitario, donde no existían asignaturas relacionadas con esto:

En general en los distintos grados, y en el mío en particular, falta formación en género. Para entender la gravedad del problema, es necesario tener formación base en dicha rama. No solo

basta con conocer qué es la violencia de género, sino comenzar por aspectos del día a día que dan pie a que esto exista como los micromachismos, brechas salariales, techos de cristal, etc. También muchas personas identifican la violencia de género exclusivamente en la violencia física, veo necesario ahondar en la cuestión. En definitiva, conocer mejor las circunstancias que rodean a la intervención posterior con menores expuestos/as (id:16:2, ref. 4, Javier, educador).

Además, algo que relata como necesidad que no ha podido cubrir ni con formación inicial ni continua es lo siguiente: “Me hubiera gustado cubrir en mayor profundidad la parte relativa al contacto y trato con los/as menores, ya que, es una parte indispensable” (id:16:4, ref.5, Javier, educador).

De nuevo aquí, aparece la necesidad de especificidad, concretamente en la intervención con los/as menores, reiterándose esta demanda.

Echas en falta herramientas, estrategias, maneras de ver las cosas, metodologías de intervención (id:1:3, ref.2, Adriana, educadora social).

Pues que son muchas las áreas de intervención y que creo que para cada área no solo tener una asignatura sino varias (id:2:2, ref. 2, Lidia, educadora social).

Pues, para empezar el impacto que pueden tener en esos menores la exposición a violencia de género y de qué manera... y veo mucha carencia en la educación formal en la notificación a los servicios de protección de menores, veo que no tienen la formación necesaria y cuando la tienen falta un poquito de voluntad en la notificación, porque tiene que primar el bienestar del menor antes de otra cosa, y no actúan porque no lo consideran suficientemente grave, o no quieren problemas con la familia...(id:6:3, ref.3, Jose, educador).

Formación Propia: Asignaturas con Profesorado Orientado hacia la Perspectiva de Género y Motivación Propia en la Temática.

La experiencia formativa de los/as participantes en intervención con menores en situación de violencia de género es muy diversa, siendo, destacable algunos aspectos que señalan como alguna asignatura reseñable, el rol del profesorado o la especialización voluntaria en distintas áreas.

Mónica, maestra y coordinadora, mostraba que en su carrera no había asignaturas relacionadas con la perspectiva de género, ella, voluntariamente, aportaba este enfoque en su recorrido por la misma. No obstante, señala una materia que le resultó útil:

Literatura infantil, había una asignatura relacionada con ello, didáctica de la literatura o algo así, la docente tenía esta perspectiva feminista y sí que se dio así, pero por eso, debería en vez de ser sensibilidad, obligatoriedad. En plan de estudio nada, la docente era así y la impartía, debería ser obligatorio, no cuestión de suerte o azar (id: 4:3, ref. 2, Mónica, maestra y coordinadora).

Esta introducción de perspectiva feminista en las asignaturas cursadas por parte del profesorado que la imparte también la comparten otras personas:

Yo creo que por suerte o por desgracia me han marcado más los profesores que la asignatura en sí y lo que trabajé con ese profesor, no sabría decirte alguna en concreto, pero sí lo que me hizo conectar con lo que estoy haciendo ahora. Una de ellas era innovación educativa, que no era nada de tecnología, la profesora decía tenéis que mirar donde mira todo el mundo y ver lo que nunca ha visto nadie... tener creatividad, cuando se pueda, claro, hay veces que no se puede hacer mucho más (id: 6:9, ref. 4-5, Jose, maestro, pedagogo y estudiante de trabajo social).

Finalmente, en las prácticas, con la suerte de estar al lado de buenos profesionales de quienes aprender, si (id: 7:2, ref. 3, Alma, educadora social).

En la carrera había una asignatura optativa de trabajo con menores y consistía en la visión del docente, pues era un veterano en el terreno y contaba su experiencia real. Para mí él fue inspirador, pero como docente no fue gran cosa (id:17:3, ref. 4 en Juan, educador)

Mónica ha basado su formación continua en “cursos de especialización o formación que he ido haciendo por el camino, congresos y lecturas, leer es fundamental”.

De nuevo, destacando la gran motivación de la maestra por ampliar su perspectiva de género de manera específica.

Por su parte, Natalia decidió cursar formación continua paralelamente a su formación universitaria:

He hecho más luego (cursos) que iban enfocados al género, me gusta ver charlas, preguntando, leyendo... he hecho más pero no me acuerdo de los nombres de los cursos. Mi TFG (Trabajo de Fin de Grado) lo hice de violencia de género y drogadicción por si había algún vínculo y tuve que leer mucho (id:5:6, ref.3, Natalia, pedagoga y educadora social).

La motivación de estas profesionales por ahondar en la perspectiva de género es propia, procediendo de una necesidad formativa a cubrir. Observándose así su demanda en temáticas como lecturas, cursos, u orientación de TFG.

Por último, encontramos a Javier cuya formación continua se orienta a la intervención con menores en situación de violencia de género, cursándola desde la Federación Andaluza de Municipios y Provincias (FAMP). Apoyándose además en lecturas y aprendizaje dentro del propio organismo.

Javier se siente afortunado por la formación recibida en materia de violencia de género y menores, así como por su motivación por aprenderlo, lo que le hace verse con recursos formativos suficientes: “Por suerte, considero que mostrando interés por el tema es posible cubrir todas las aristas y caras del mismo”.

En general, se observa que el papel del profesorado en la introducción de la perspectiva de género en la formación marca positivamente a nuestros/as participantes.

Propuestas Formativas para la Actuación con Menores en Situación de Violencia de Género. En la Búsqueda de recursos y apoyos: Introducción de la Perspectiva de Género desde un Punto de Vista Multidisciplinar, Práctico y Actualizado.

Desde la experiencia de nuestros/as participantes, y tras haber mencionado las necesidades formativas detectadas, se pone en valor propuestas formativas, tanto inicial como de forma

continua que serán de utilidad para futuros/as profesionales que ejerzan la labor de atención a menores en exposición a violencia de género desde la educación.

Mónica, maestra y coordinadora, nos presentaba en cuestiones de propuestas a nivel de formación inicial:

Formación feminista, contenidos, pues todo que fuese transversal pero con objetivos claros y específicos, como lenguaje no sexista, imágenes no sexistas, desmitificación de los roles y estereotipos asociados al género, que todo es cultural y para ir a lo que se llama la pirámide, o el iceberg de la violencia de género, porque al final lo que suenan son los golpes pero esto tiene una base en la violencia física, violencia psicológica, aquí hay que empezar mucho por el inicio de control, de autoconceptos, entonces todo empezaría por ahí, lenguaje no sexista, imágenes no sexista y fomentar una gestión emocional también es muy importante (id:4:6, ref.3, Mónica, maestra y coordinadora).

Además, propone una base inicial en violencia de género y su contextualización para sustentar a la formación continua:

Claro, aquí una vez que tenemos la base podemos profundizar un poquito más y acercarnos a temas más estructurales, temas políticas, claro, también se supone que en la específica tienes más edad, entonces puedes aceptar mejor los conocimientos, pero cuando ya empiezas a romper con estereotipos, lenguaje, porque el lenguaje es pensamiento, empiezas a romper con el imaginario cultural que hay, ya puedes abarcar con todo el abanico que tenemos (id:4:7, ref.3, Mónica, maestra y coordinadora).

También destaca Mónica la edad en la que se cursa formación continua, asociándolo a madurez, mayor aceptación de conceptos y elaboración de pensamiento.

A esta introducción de la perspectiva de género, se le suma lo que Natalia, pedagoga y educadora social, quien considera lo siguiente:

Perspectiva de género en todas las asignaturas, una asignatura que fuera obligatoria, no optativa, en educación social creo que había una optativa de muy pocos créditos y podían acceder pocas personas, haría lo mismo con inteligencia emocional y lo haría de forma transversal en todo, que se haga en las prácticas porque me pasó en una ocasión que estaba teniendo un conflicto con un padre de un menor y yo estaba muerta de miedo, pero tenía que responderle como persona adulta, sin ofenderle. Entonces estaría bien la gestión de conflictos, porque la mediación sí, pero el conflicto que está en todas partes y más en esto ámbitos, pues sería muy necesaria. Luego prácticas para desarrollar la asertividad, porque lo mismo la otra persona está siendo pasivo-agresiva también, porque una persona te está hablando fatal y la asertividad ahí no existe, entonces sería aprender y desarrollarla y tener estrategias, porque diría que muchas veces me faltan estrategias para intervenir. Es muy difícil. O que te juzgan tu capacidad profesional y tienes que defenderte de eso, con menores no pasa tanto, pero con personas adultas sí y es muy doloroso, me estás cuestionando y yo misma dudo, y hay que tener que gestionar también.

Haría también desarrollo de proyectos, no todo individual, pero sí coger un tema que te interesa y desarrollarlo entero, porque me siento capacitada pero sí que tengo que recurrir a otros anteriores, entonces hay partes que hay que verlas también (id:5:8, ref.4, Natalia, pedagoga y educadora social).

Natalia muestra propuestas derivadas de sus necesidades formativas y de su experiencia laboral, enriqueciendo aún más el contenido de las mismas. Además, en formación continua propone cuestiones similares, pero añadiendo:

Drogadicción y salud mental el vínculo que hay así, o con menores este problema de vinculación o como vincularse a través del juego, me gustaría tener esto, pero no sé si alguien lo lleva, si el colegio de educadores, pedagogía, o preguntar a alguien que nos pudiera dar información y que pudieras decírselo al sitio donde trabajas o al colegio. O incluso, como una aplicación de gente que trabaja de en exclusión social que se pasaran recursos. Yo recuerdo un cole que hacía esto, se hacía material, yo creaba material para estos menores, entonces pensaba que eso se podría pasar a otras personas, o hubiera alguien que le ha pasado lo mismo y que le sirva, había cosas que se usaban otra vez, pero otras cosas no. Yo dejé ese trabajo y ese material posiblemente ya no se usó más. Y podrían haber usado ese recurso en el que había invertido tiempo y servía para los menores. Entonces, eso podría hacerse para compartir (id:5:9, ref.4, Natalia, pedagoga y educadora social).

Natalia pone énfasis en la necesidad de especificar en temáticas que puedan repercutir en la violencia de género y los/as menores, contando además con formación continua en ello.

Por otro lado, encontrábamos el caso de Javier, maestro-educador quien, a pesar de contar con formación específica, detectaba algunas lagunas en la intervención con menores, proponiendo lo siguiente para futuros/as profesionales: “Comenzaría con una base general de la materia para poder abarcar en mayor profundidad las intervenciones” (id:16:5, ref. 5 en Javier, educador).

Javier en formación inicial centra sus propuestas en una base generalizada, siendo sus aportaciones en formación continua las siguientes:

Enfocada fundamentalmente a las intervenciones, ajustadas a los tiempos que corren. Actualmente se necesitan técnicas y estrategias de intervenciones adaptadas al escenario actual. En este caso, pienso que se debe procurar que la formación nos permita ayudar a estos/as menores a llevar una vida lo más normal posible (id:16:6, ref.5, Javier, educador).

Aquí, Javier especifica en la propuesta de formar en intervención, técnicas y herramientas para ello, así como actualización de estas.

Esta actualización también la comparten otros/as profesionales como:

Siempre seguir formándote y reunir, rodearte de profesionales porque la formación tiene una fase individual que es de lectura, investigación, de escuchar otras ponencias y demás, pero también de conversaciones de diálogos, con gente experta o no, pero con intereses, rodearte de gente, de recursos humanos para avanzar (id:4:9, ref. 5, Mónica, maestra y coordinadora). Pienso que es importante todo lo mencionado anteriormente, seguir actualizándose (sobre todo a nivel jurídico) con tal de conseguir más herramientas para trabajar (id:14:8, ref. 3, Sandra, educadora social).

Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio es ahondar en las implicaciones formativas originadas de experiencias de profesionales del ámbito educativo en atención a menores en situación de violencia de género. Así se identifican tres cuestiones a desarrollar centradas en necesidades encontradas la formación cursada (inicial o continua), su propia formación en sí y las propuestas que ofrecen para futuros/as profesionales.

Entre las necesidades formativas detectadas destacan formación en materia de género, especificidad en intervención con menores, recursos y práctica.

La necesidad de formación en materia de género sobresale entre los/as profesionales, apoyado por estudios como los de Fernández y Pérez (2018) quienes lo toman como base para una futura óptima actuación de agentes sociales, siendo fundamental en la detección precoz de casos de violencia de género y menores en esta situación. Lo que puede tomarse como debilidad formativa para la intervención con este colectivo, como señalan Romo et al. (2021).

Le sigue la necesidad de especificidad en la intervención con menores y recursos para ello, pues al no darse en formación se encuentran profesionales sin sensibilidad, ni estrategias de atención a estos/as niños y niñas (Gómez y Sánchez, 2017). Siendo la formación en género prácticamente nula y una necesidad a cubrir (Shih y Wang, 2022). De ahí que estos/as profesionales consideren necesario también la práctica para ello y la incorporación de enfoque de género (Phull et al., 2019). Esto junto con otras cuestiones como la formación en trauma y sus consecuencias (Kennedy y Holt, 2020), que garanticen una óptima intervención educativa y les dote de estrategias clave para su intervención (Hollingsworth, 2019).

La formación de estos/as profesionales se da mayoritariamente cubriendo las necesidades encontradas, especialmente en áreas destinadas a intervenir con menores en situación de violencia de género, cursada de forma continua, en asignaturas de formación inicial o gracias a la introducción transversal de la temática por el profesorado (Gómez y Sánchez, 2017). Algo a considerar como materia curricular (Montes de Oca, 2019) y desde planes específicos (Peragón, 2020).

Por otra parte, se encuentran las propuestas realizadas por los/as profesionales, orientándose a la formación en perspectiva de género (Romo y Muro, 2021), destinadas a recursos y apoyos para la intervención con estos/as menores, como con la introducción del juego en esta (Jiménez y Galeano, 2020). También, destacando la exclusividad en la actuación (Sordo, 2021) y haciéndolo de forma multidisciplinar (Yugueros, 2021), algo muy valorado por los/as profesionales. Haciendo práctico el acercamiento esta realidad (Romo y Muro, 2021), o el trabajo conjunto con madres afectadas que mejoren las vías de esperanza en estas, generen nuevos vínculos y aminoren niveles de estrés entre ambos/as (Schubert, 2022).

Otros aspectos a tener en cuenta para la intervención son las cuestiones sociales y raciales, entre otras (Stylianou et al., 2022) que pueden conllevar a que muchos/as niños y niñas nunca “entren por las puertas” de estos organismos de atención. Sugiriendo aquí una visión y formación interdisciplinar que garantice un equipo y contexto laboral que favorezca la correcta actuación y el dar voz a estos/as menores (Bergman et al., 2023).

De forma general, los/as profesionales de la educación detectan necesidades en su formación y su repercusión en la intervención con este colectivo, proponiendo mejoras futuras. Esto supone avanzar en un ámbito escasamente estudiado y concede la palabra a quienes intervienen directamente con menores en situación de violencia de género. Trazando futuras líneas de investigación y actuación que mejoren su formación y, por consiguiente, la atención a estos/as niños y niñas.

No obstante, encontramos limitaciones respecto a escasez de personal que intervenga exclusivamente con estos/as menores, normalmente atendidos paralelamente a sus madres, la cual ha de considerarse víctima para poder comenzar dicha actuación. La carga de trabajo de este personal durante el periodo de pandemia también ralentizó su disponibilidad de acceso al estudio.

Referencias

- Barón, S. (2019). Ceguera de género, feminismo y academia en la violencia de género. Comentario a Ferrer-Pérez y Bosch-Fiol, 2019. *Anuario de Psicología Jurídica*, 29, 89-93. <https://doi.org/10.5093/apj2019a7>
- Barreto, M. (2017). Violencia de género y denuncia pública en la universidad. *Revista mexicana de sociología*, 79 (2), 262-286. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032017000200262
- Bejarano, M.T., Martínez, I. y Blanco, M. (2023). Education in Sexuality and Equality: Needs in the Initial Training of Teachers in Spain. *Educare Electronic Journal*, 27 (1), 1-16. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.9>
- Bejarano, M. T., Martínez, I. y Téllez, V. (2021). Narrativas del profesorado universitario en sexualidad e igualdad. *Athenea Digital*, 21(3), e3041. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3041>
- Benet, A. (2020). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 27, 1-31, <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i82.11120>
- Bergman, A.S., Arnesson, K., & Berggren, U.J. (2023). Child protection investigations by private consultants or municipally employed social workers: What are the differences for children?. *Journal of Social Work*, 23(1), 103-121. <https://doi.org/10.1177/14680173221109710>
- Caravaca, C. y Sáez, M.A. (2020). Las otras víctimas: consecuencias y reconocimiento legal de los menores de edad víctimas de la violencia de género ejercida en el hogar. *Boletín Criminológico*, 191, 1-21. <file:///C:/Users/alihe/Downloads/Dialnet-LasOtrasVictimasConsecuenciasYReconocimientoLegalD-7491826.pdf>
- Charmaz, K. y Thornberg, R. (2021). La búsqueda de la calidad en la teoría fundamentada. *Investigación cualitativa en psicología*, 18 (3), 305–327. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357>
- Código de Universidades. Boletín Oficial del Estado, de 19 de octubre de 2022. https://www.boe.es/biblioteca_juridica/codigos/codigo.php?id=133_Codigo_de_Universidades&modo=2
- Di Napoli, P. N. (2021). Jóvenes, activismos feministas y violencia de género en la Unam: genealogía de un conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-27. <https://dx.doi.org/10.11600/rclcsnj.19.2.4567>
- De la Cruz, L. y Rodríguez, I. (2022). Consecuencias en el desarrollo cognitivo de menores expuestos a situaciones de violencia de género: Una revisión bibliográfica. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 23, 48-73. <https://doi.org/10.4995/reinad.2022.15389>
- Del Moral, C. (2018). *Más me duele a mí. El maltrato que se ejerce en casa*. Save the Children. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mas_me_duele_a_mi.pdf
- Fernández, P. y Pérez, A. (2018). Menores expuestos a situaciones de violencia de género: La prevención como factor clave. *Trabajo social hoy*, 85, 101-110. <https://dx.doi.org/10.12960/TSH.2018.0018>
- Gómez, I. y Sánchez, P.(2017). Formación del profesorado en cuestiones de género. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 43, 53-68. <http://dx.doi.org/10.15198/seeci.2017.43.53-68>

- Guerrero, R.F., Do Prado, M., Silveira, S. y Ojeda, M.G. (2017). Momentos del proyecto de investigación fenomenológica en enfermería. *Index de enfermería*, 26(1-2), 67-71. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962017000100015
- Hollingsworth, M.A. (2019). Trauma Informed Practice: Increasing Awareness for Pre-Service School Counselors. *European Journal of Educational Sciences, Special Edition, October 2019*, 116-129. <http://ejes.eu/wp-content/uploads/2019/10/6-oct-8.pdf>
- Jiménez, M. y Galeano, D. J. (2020). La necesidad de educar en perspectiva de género. *Revista educación*, 44 (1), 472–490. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.38529>
- Jiménez, R. (2020). *Investigación cualitativa. Introducción a las metodologías clásicas y emergentes*. Editorial Comares.
- Kennedy, H. & Holt, S. (2020). Working with young people living in residential care with pre-care experience of domestic violence: Social care workers perspectives. *Journal of Social Care*, 3(2). <https://arrow.tudublin.ie/jsoc/vol3/iss1/2/>
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, 313, de 29 de diciembre de 2004. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2004/12/28/1/con>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2001. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2001-24515>
- Linares, J., Hernández, A. y Rojas, H.M. (2018). Accesibilidad espacial e inclusión social: experiencias de ciudades incluyentes en Europa y Latinoamérica. *Civilizar Ciencias Sociales y Humana*, 18 (35), 115-128. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.2/a09>
- Mahlori, X.F., Byrne, D.C. y Mabude, L.A. (2018). Percepciones de la violencia de género entre el personal universitario: resultados provisionales. *SABIO Abierto*, 8 (3). <https://doi.org/10.1177/2158244018800163>
- Montes de Oca, A. (2019). Dificultades para la Transversalización de la Perspectiva de Género en una Institución de Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 105-125. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100105>
- Neubauer, B. E., Witkop, C. T., y Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspectives on medical education*, 8(2), 90-97. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6468135/#>
- Organización Mundial de la Salud (2017). *INSPIRE: Siete estrategias para poner fin a la violencia contra los niños y las niñas*. Organización Panamericana de la Salud. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/33741/9789275319413-spa.pdf?sequence=7&isAllowed=y>
- Orjuela, L., Perdices, A., Plaza, M. y Tovar, M. (2008). Manual de atención a niños y niñas víctimas de violencia de género en el ámbito familiar. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/manual-de-atencion-ninos-y-ninas-victimas-de-violencia-de-genero-en-el-ambito-familiar/>
- Peragón, C. E. (2020). La universidad como espacio para la prevención de la violencia de género. Una propuesta didáctica a través de la literatura española (siglos XIX-XXI). *Alabe Revista De Investigación Sobre Lectura Y Escritura*, (22). <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.22.6>

- Pérez, A.I. Nogueros, M. y Nuñez, A. (2017). Una Educación Feminista para Transformar el Mundo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(2), 5-10. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.001>
- Phull, K., Ciflikli, G. y Meibauer, G. (2019). Género y sesgo en el currículo de Relaciones Internacionales: Percepciones de las listas de lectura. *Revista Europea de Relaciones Internacionales*, 25 (2), 383–407. <https://doi.org/10.1177/1354066118791690>
- Resa, A. y Rabazas, T. (2021). Organizaciones y políticas supranacionales: una mirada desde la educación superior y la igualdad de género. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 281-298. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27793>
- Romo, C., Escobar, S., & Rondón, L. M. (2021). Intervención en violencia de género y alumnado universitario: *Diagnosis en acción*. *Cadernos de Pesquisa*, 51. <https://doi.org/10.1590/198053147801>
- Romo, C. y Muro, M. (2021). Universitarias/os y recursos contra la violencia de género, ¿del aula a la intervención profesional?. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 25 (1), 67-86. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.13801>
- Roos, H., Mampaey, J., Huisman, J. y Luyckx, J. (2020) The Failure of Gender Equality Initiatives in Academia: Exploring Defensive Institutional Work in Flemish Universities. *Gender & Society*, 34 (3), 467–495. <https://doi.org/10.1177/0891243220914521>
- Sánchez, A., & Iglesias, A. (2018). Coeducación: Feminismo en acción. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 1-6. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2115>
- Schubert, E. C. (2022). Supporting Children Who Experience Domestic Violence: Evaluating the Child Witness to Domestic Violence Program. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(19-20), 18175-18193. <https://doi.org/10.1177/08862605211035874>
- Sethi, Dinesh, Yon, Yongjie, Parekh, Nikesh, Anderson, Thomas, Huber, Jasmine. et al. (2018). *Informe de situación europea sobre la prevención del maltrato infantil*. Organización Mundial de la Salud. Oficina Regional para Europa. <https://www.who.int/europe/publications/i/item/9789289053549>
- Shih, Y.H. y Wang, R.J. (2022). Incorporating gender issues into the classroom: Study on the teaching of gender-related courses in the general curriculum of Taiwan's universities. *Policy Futures in Education*, 20 (1), 44–55. <https://doi.org/10.1177/14782103211009641>
- Simms, E.M. y Stawarska, B. (2013). Introduction: Concepts and Methods in Interdisciplinary Feminist Phenomenology. *Interdisciplinary Feminist Phenomenology*, 3(1), 6-16. <https://doi.org/10.5840/jh20141311>
- Sordo, T. (2021). Estudio “Prácticas de reparación de violencias machistas. Análisis y propuestas. *Secretaría de Estado de Igualdad y contra la Violencia de Género Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género*. Ministerio de Igualdad. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2021/pdfs/Estudio_Reparaciones_TSR_def.pdf
- Stylianou, A. M., Nikolova, K., Ebright, E., & Rodriguez, A. (2022). Predictors of Family Engagement in Child Post-Traumatic Stress Disorder Screening Following Exposure to Intimate Partner Violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(3-4), 2012-2037. <https://doi.org/10.1177/0886260520933047>

- Verge, T., Ferrer-Fons, M., & González, MJ (2017). Resistencia a la transversalización de género en el currículo de educación superior. *Revista Europea de Estudios de la Mujer*, 25 (1), 86–101. <https://doi.org/10.1177/1350506816688237>
- Villar, M., Cánovas, P. y Sahuquillo, P.M. (2019). El sistema de protección al menor de España: El acogimiento familiar desde el marco. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 55, 39-55. https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.379
- Warren, K., Mitten, D., D'Amore, C. y Lotz, E. (2018). El currículo oculto de género de la educación de aventuras. *Revista de Educación Experiencial*, 42 (2), 140–154. <https://doi.org/10.1177/1053825918813398>
- Yugueros García, A.J. (2021). Violencia de género, seguridad de las víctimas desde la perspectiva psicosocial. *iQUAL. Revista de Género e Igualdad*, 4, 60-88, doi: 10.6018/iqual.435621

APORTES DE LAS ENTREVISTAS ONLINE Y LAS REPRESENTACIONES VISUALES DIGITALES A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA FENOMENOLÓGICA FEMINISTA

ALICIA E. HERMOSO SOTO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La investigación cualitativa permite indagar en las visiones más subjetivas de la persona a través de un medio en el que se le permita expresarse con naturalidad, dándose así un espacio donde poder aunar vivencias, experiencias y opiniones dentro de un contexto temporal concreto y personal (Suddick et al., 2020). En la actualidad este tipo de investigación supone un avance hacia un enfoque más humano de la misma y, por consiguiente, la utilización de metodologías distintas centradas en este mismo punto de vista.

Este trabajo se enmarca dentro de una tesis doctoral, suponiendo un avance para esta y un ejemplo de cómo se está abordando el estudio, aquí se pretende profundizar en el perfil profesional, formación y competencias de equipos de diversas disciplinas encargados de la atención e intervención con menores en exposición a violencia de género. De esta forma, uno de los objetivos planteados en la misma es indagar en la experiencia práctica de estas profesionales para la ilustración del proceso y generación de competencias y conocimientos que ellas mismas consideren de relevancia para la mejora en la atención a estos/as niños y niñas. Todo ello se realiza a través de entrevistas online y representaciones visuales digitales que las mismas participantes aportan. Aquí se hace especial hincapié, en el cómo se lleva a cabo y los aportes que

desde este punto se recopilan, centrándonos en la contribución de estas mujeres desde los dos métodos de recogida de datos destacados.

Para lograr visualizar todo lo expuesto, se cuenta con una serie de apartados estructurados que permitan dar luz a la cuestión planteada, comenzando con la introducción a la investigación cualitativa y su enfoque fenomenológico, continuando con el impacto que esto tiene en el ámbito educativo y feminista y finalizando con las diversas aportaciones que se ofrecen a través de entrevistas online y métodos visuales, esquemas, que forman parte del estudio y de este tipo de investigación. Todo ello, precisando en cada uno de los instrumentos y de la importancia que ello tiene para la contribución en esta materia de violencia de género.

1.1. ENFOQUE DESDE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La investigación cualitativa permite ver desde un enfoque distinto los datos a los que se accede, estando éstos relacionados con cualidades de la muestra estudiada. Es decir, este tipo de investigación tiene como base las evidencias cuya orientación se dirige hacia una descripción del fenómeno a investigar, con esto se busca comprender y explicar a través de distintos métodos y técnicas cómo se fundamenta y cuáles son sus concepciones, como así lo describe Sánchez (2019).

Este enfoque de investigación, según Pérez (2007) intenta comprender, desde una perspectiva naturalista, los procesos que se dan dentro de un fenómeno, interesándose así por un caso o casos concretos que sitúen a la investigación en un contexto, pudiendo ver qué ocurre y registrando situaciones, referencias situacionales, eventos de la realidad en la que tiene lugar, entre otras. Así, esta investigación ligada a la fenomenología tiene interés en comprender e interpretar la realidad social de quienes participan, ponerse en el lugar de las mismas y empatizar con los valores y circunstancias subyacentes en las acciones que llevan a cabo. Todo ello, desde un punto de vista personal, flexible y adaptable a las diversas realidades.

Para lograr este acceso a los procesos dados dentro de la investigación y recopilación de datos favorables para la misma, en investigación

cualitativa se sigue un ciclo específico que ayudan a ello, es decir, la persona investigadora trabaja en distintos elementos que darán a la finalidad de comprensión de diversas realidades. No obstante, señala Linares, Hernández y Rojas (2019), de nuevo, se trata de un proceso flexible, aunque no, por ende, cuenta con menos rigor. De este modo, se tienen en cuenta distintas etapas según estas autoras:

- Fase preparatoria: En la que se centra la problematización de la realidad, situando el estudio en revisiones teóricas y argumentos recopilados de bases de datos específicas para ello.
- Fase de trabajo de campo: Donde se accede y queda registrada la información a través de la utilización de diversos métodos e instrumentos concretos de la investigación cualitativa.
- Fase analítica: Etapa en la que se procede a la inspección de los datos, obtención de resultados y conclusiones del estudio.
- Fase informativa: En la que se plasman los datos y resultados obtenidos, así como se procede a la divulgación de los mismos.

Dentro de esta investigación cualitativa, se encuentra la fenomenología, la cual supone, según Guerrero et al. (2017) una metodología orientada al conocimiento y comprensión de la persona en el mundo desde su experiencia y encargada de estudiar los fenómenos tal y como se muestran estas mismas vivencias personales (Neubauer, Witkop y Varpio, 2019).

Fenomenología

En la investigación cualitativa y, por tanto, dentro de la variedad de metodologías que se incluyen en esta, se encuentra la fenomenología, la cual se trata de un enfoque cuya orientación, según Fuster (2019), es la descripción e interpretación de las experiencias más personales de la persona que decide exponer sus vivencias, permitiendo así conocer de forma directa el significado que esta le da, así como el valor que ello tiene. De esta manera, según la autora, se produce un nexo de unión coherente entre el análisis ético de diversas dimensiones, además de las

relaciones y las prácticas con las que estas personas cuentan en su día a día y que son de difícil acceso de análisis en otras circunstancias de investigación. Todo ello, se establece desde una metodología y actividades que den lugar a una práctica investigativa adecuada para tal recopilación de datos.

Es por todo ello por lo que la fenomenología, como describen Rodríguez, Gil y García (1996) se centra de forma individual en la experiencia subjetiva de la persona desde su cotidianidad, llegando a la esencia de los procesos y fenómenos en su total naturalidad, de manera que queden descritos por quien lo haya experimentado.

La fenomenología hermenéutica trabaja de manera directa, según Suddick et al. (2020) con el todo y parte de este mismo todo de manera clínica, es decir, de forma interrogativa y abierta con la finalidad de lograr entender a quien/quienes participan en la investigación, a la persona encargada de hacerlo desde diversos soportes, escrito, oral, etc. De esta forma, la fenomenología pretende hacer visible las experiencias, los fenómenos acaecidos a los/as participantes y ver cómo eso se traduce en un resultado.

Según Ortiz (2012), la fenomenología resulta de gran utilidad para lograr una óptima interpretación de las circunstancias, hechos y procesos de estudio, poniendo especial atención en los fenómenos y la intencionalidad de estos en las distintas actividades sociales, para lo que dar voz a los/as participantes es de gran valor en este aspecto.

Además, la fenomenología adquiere diversas perspectivas, conectándose y profundizando así en materia de educación o igualdad de género.

1.2. FENOMENOLOGÍA, FEMINISMO Y EDUCACIÓN

La fenomenología en relación con el feminismo pretende, según López (2014) atender los discursos y la experiencia de las participantes para lograr dar forma al relato que estos/as aportan a través de su propia subjetividad relacional.

De esta forma, originalmente, se pretendía optar por un medio que prestase especial atención a la experiencia de las mujeres y comprender el género en general (Wigginton y Lafrance, 2019).

Esto mismo lo apoya Oksala (2004) quien entiende la fenomenología feminista como una corriente que va al origen y al principio más fundamental de la fenomenología en general, situándola y entendiéndola como la profundización en el discurso de las experiencias vividas por mujeres. Esto, según la autora hace que se comprenda cómo se construye a diferencia sexual entendida como una estructura subjetiva de este discurso que mezcla la voz en femenino, las circunstancias de estas mujeres y las experiencias de las mismas.

Según Vasterling (2020) existen algunas razones por las que la fenomenología feminista es de relevancia para la teoría feminista en general y que suponen base para el cambio en lo siguiente: el impacto del determinismo biológico que encasilla en género según el sexo de la persona y generando distinciones sociales por ello; el dualismo naturaleza-cultura o cuerpo-mente que, de nuevo, distingue entre géneros y en función de lo atribuido a cada uno de ellos; por último, el universalismo, que engloba las características de la persona en general, pero deja a la mujer fuera por ciertas cuestiones específicas y relacionadas con su género.

Todas estas cuestiones hacen que se refuercen las diferencias por cuestiones de género y que queden aisladas las opiniones y aportaciones del género femenino, a quienes se invisibiliza y pierden su voz solapándose con las de discursos masculinos que perpetúan ciertos conceptos, roles y estereotipos machistas. Las mujeres, en este aspecto, a lo largo de la historia, según López (2014) hemos tenido que “aculturalizarnos” para lograr el objetivo impuesto por ese universalismo masculino y poder alcanzar lo que socialmente queda en una posición más valorada que lo femenino. De ahí, que esta misma autora detalle que la fenomenología feminista no se trata de denunciar dicha diferencia y opresión por parte de la misma, sino que ha de reconocer la corresponsabilidad, tanto de hombres como mujeres, de eliminarla y mantenerse mutuamente en el mismo estatus.

Butler (1988) considera que la apropiación por parte del feminismo de la teoría fenomenológica permite dar más riqueza a este aspecto, logrando entremezclar la parte más personal e incluirla con el ámbito político y social, suponiendo así un conjunto de relaciones donde la persona en relación con el género se vería como un todo, es decir, quedan cubiertas distintas facetas de la misma en conjunto y en un contexto.

Esto mismo ocurre en materia de educación, siguiendo a Fuster (2019), la fenomenología se acota a las experiencias de la comunidad educativa, es decir, de las personas que se encuentran inmersas en ella de una forma u otra, desde distintos puntos. Así, se busca el entendimiento y comprensión del significado y sentido que estas les dan a su experiencia educativa.

En este caso, se les da voz a las mujeres profesionales que atienden al colectivo de menores en situación de violencia de género para que relaten, desde su punto de vista, la formación recibida tanto a nivel inicial como continua.

Es por ello, por lo que se utiliza este tipo de enfoque para recopilar a través de la propia experiencia de las profesionales que atienden a estos/as niños y niñas en situaciones de violencia de género, aunando ambas perspectivas, feminista y educativa para ver cómo ellas consideran su formación, su propia intervención con estos/as niños y niñas y cuáles son los puntos claves sobre los que se ha de sentar las bases de esta atención.

El papel que juegan estas profesionales es fundamental para lograr un óptimo desarrollo de los/as niños y niñas con las que realizan su labor, pues la violencia de género supone una problemática que afecta a todos los niveles de la sociedad y que se reproduce generación tras generación llegando hasta la actualidad.

Es por todo esto por lo que se ha de dar voz y agencia a las mujeres, en general, y a quienes se encuentran inmersos/as en estas situaciones en particular. En este caso se les da valor a su discurso y experiencias desde la fenomenología.

1.3. FENOMENOLOGÍA ORIENTADA A LAS BUENAS PRÁCTICAS CON MENORES EN EXPOSICIÓN A VIOLENCIA DE GÉNERO

Como quedaba recogido en apartados anteriores, la fenomenología dentro de la investigación cualitativa utilizada como enfoque de indagación en datos relacionados con feminismo y educación resulta de gran valor para recopilar los discursos de agentes implicados en esta temática, concretamente en violencia de género. No obstante, este tipo de investigación a día de hoy resulta problemática.

La investigación en violencia de género aún en la actualidad supone un reto y una dificultad en cuanto a la obtención de datos cualitativos, según relata Evangelista y Mena (2019). Esto se incrementa debido a la vulnerabilidad con la que cuentan los/as participantes en este tipo de investigaciones, además de deber contar con un contexto adecuado para ello. A su vez, se cuenta con la problemática de la transversalidad de esta violencia, produciéndose a nivel interpersonal, institucional y estructural, configurando así distintos escenarios que provocan la naturalización de las diversas formas de violencia, así como las personas que se ven inmersas en ella.

Dentro de este tipo de violencia y de las personas que se encuentran en exposición a ello, mujeres, hijos e hijas, es destacable estos/as últimos/as, que en su mayoría son menores, por lo que la dificultad de acceso a datos directos se incrementa. Sin embargo, en este estudio se recopilan a través del discurso de las profesionales que intervienen con ellos/as desde el ámbito educativo, psicológico y de trabajo social.

La violencia de género en España, concretamente la protección a menores en exposición a ella recoge en su marco legislativo en la Ley Orgánica 1/2004, de 8 de diciembre, de Medidas de Protección contra la Violencia de Género, que cualquier contexto donde se de este tipo de violencia contra la mujer, existe un alto porcentaje de presencia de menores en estos. Estas situaciones, en concreto las producidas en contexto familiar, la exposición de menores a ello es mayor, por lo tanto, la repercusión directa también, de ahí que se plantee y fomente una actuación y prevención adecuada y óptima para paliar los efectos de estas circunstancias.

Esta preocupación por proteger a niños y niñas que se encuentran en exposición de violencia de género también se apoya por autorías como la de Rosser (2017) quien resalta que ellos/as forman parte de la misma siendo víctimas invisibles y a quienes se les ha de dotar de recursos, herramientas y estrategias que les proporcionen un desarrollo óptimo y una intervención positiva por parte de los/as profesionales pertinentes. El hacer tanto énfasis en esta intervención y actuación a nivel profesional se debe a que, esta misma autora, detalla la gran repercusión que esto puede tener a lo largo de sus vidas y las secuelas en las mismas.

Es por este motivo, por lo que cobra mayor valor la importancia de dar voz y agencia a profesionales que se encuentran inmersas en esta labor, pues como detallan Gavis y Garrido (2016), la sensibilización y los recursos con los que se cuenten resultarán más beneficiosos en cuanto a medidas y protocolos de actuación para estos/as menores. Esto conlleva a una mayor sensibilidad social y enfoque en esta problemática para lograr una óptima atención a este colectivo y para lo que se continúa realizando estudios que den luz a esto mismo como los de Rosser, Suriá y Villegas (2013) enfocados en buenas prácticas.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal en este estudio que parte de una investigación más amplia que supone una tesis doctoral y que es parte de avance en esta es indagar en la experiencia práctica de profesionales que atienden e intervienen con menores en exposición de violencia de género a través de entrevistas online y aportaciones visuales que permitan la ilustración del proceso y generación de competencias y conocimientos que ellas mismas consideren de relevancia para la mejora en la atención a estos/as niños y niñas.

De esta forma, se indaga en las experiencias prácticas de las profesionales que atienden a menores en exposición de violencia de género y quienes, a través de su experiencia ilustran a través de entrevistas online y aportaciones visuales digitales el proceso, generando conocimientos que consideren clave para la mejora en esta atención e intervención. De esta forma, se aporta un avance a la tesis doctoral mencionada, siendo

ejemplo de cómo se aborda a través de las metodologías señaladas lo planteado.

3. METODOLOGÍA

La metodología que se sigue en este estudio y como se plantea es la investigación cualitativa educativa de corte fenomenológico feminista.

Para ello se utilizan entrevistas online y métodos visuales digitales.

3.1. MUESTRA

Para este estudio se toman como objeto de análisis el discurso y los métodos visuales producidos por mujeres profesionales que atienden a menores en exposición de violencia de género y que proceden de ámbitos de la educación (social, primaria, infantil y pedagogía), psicología y trabajo social.

El total de mujeres que participan en la investigación completa y que supone una tesis doctoral son 28, sin embargo, de estas, se extraen los datos de 4 aportaciones que permitan vislumbrar la reproducción de sus experiencias a través de entrevistas online y métodos visuales.

De esta forma, se realiza un muestreo probabilístico aleatorio simple que da lugar a la selección de datos al azar dentro la población total que son las 28 profesionales que conforman el estudio.

3.2. INSTRUMENTO

La situación de pandemia mundial lleva a la utilización de entrevistas online debido a normas sanitarias como el distanciamiento físico, lo que permite un mayor acceso a las profesionales que forman parte de este. La importancia de la interacción personal en investigación cualitativa hace que la recopilación de datos en este sentido sea de vital importancia, buscando siempre la integridad personal de las personas participantes, así como la narración de su propia experiencia como así señala Olsen (2011).

Esta búsqueda de datos personales a través de otras vías y surgidas a raíz de la situación de pandemia hace que se de, según Hernán, Lineros y Ruíz (2021), un nuevo ajuste en la investigación cualitativa conocida

hasta la actualidad. Como estas autoras señalan, la interacción personal dentro de este enfoque de investigación es de relevancia, no obstante, se da lugar a una recopilación diferente en esta situación haciendo uso de internet, contribuyendo a lo que ellas denominan e-investigación.

Es esa diferencia entre la investigación cualitativa tradicional y la online la que permite ver la existencia de contrastes también en cuanto a cómo las personas que participan en la misma organizan y gestionan dicha colaboración. En estudios previamente realizados y centrados en el aprendizaje online como el de Meza et al. (2016) desvelan que existen factores de gestión del tiempo en el que se observa la administración de este pudiendo mezclar estas tareas pedagógicas con otras. Esto, además, se conecta con el uso de la tecnología, que permite una mayor organización adaptando las mismas a su propio beneficio determinando, como anteriormente se mencionaba, el momento y el tiempo en el que desee realizar la acción, así como la duración de esta. Este aprendizaje online y la administración llevada a cabo por quienes se encuentran inmersos/as en el mismo, se extrapola a la investigación online y se da la misma facilidad a los/as participantes.

Investigación online

La investigación online cuenta con una amplia variedad de herramientas que permiten la recopilación de datos a través de esta vía, siendo su finalidad la posibilidad de ampliar dicha recolección, así como las distintas fuentes de recopilación de los mismos. No obstante, como señalan García y López (2012) esto no ha sido así desde el comienzo de la investigación cualitativa online, sino que ha evolucionado a lo largo del tiempo desde la búsqueda de una capacidad más amplia y variada en el análisis de datos, hasta el actual interés por la diversidad de fuentes. De esta forma, se da valor al desarrollo de las metodologías mixtas con la incorporación de nuevas técnicas que permitan la combinación de técnicas cuyo objetivo sea el mismo, aunar datos que cubran de forma óptima la investigación llevada a cabo desde distintos puntos de vista.

Con esta combinación metodológica y de técnicas, como describe Piza, Amaiquema y Beltrán (2019), se cuenta con una importante heterogeneidad y riqueza en la información recopilada, de manera que dentro de la investigación cualitativa, concretamente en la fenomenología, se

forma un compendio mayor de experiencias por parte de las personas participantes. Estas, a su vez, pueden verse con más libertad aquí para poder contar sus vivencias a través de diversos medios.

Como señalan Orellana y Sánchez (2006) se ofrecen una gran variedad de técnicas de recopilación de datos dentro de la investigación cualitativa y de las que se puede hacer uso a través de internet, siendo destacables en este estudio las técnicas de lectura y documentación, concretamente de tipo multimedial o las técnicas de conversación y narración.

En cuanto a las técnicas de lectura y documentación, como comentaban estas autoras, cuentan con numerosas ventajas como el fácil acceso, registro y análisis, entre otras.

Concretando dentro de estas técnicas, en el tipo multimedial se cuenta con documentos que permiten la combinación de fotografías, textos, sonidos, imágenes u otro tipo de datos de forma digital. Estos mismos se consideran de navegación lineal, es decir, no cuentan con hipervínculos que hagan que se tenga que acceder a través de otro enlace en la web, sino que se mantienen cuando se accede a ellos. Dentro de este tipo pueden encontrarse videoconferencias, fragmentos de vídeo, fotografías, videojuegos, esquemas, entre otros.

Continuando con las aportaciones de Orellana y Sánchez (2006), se encuentran las técnicas de conversación y narración, las cuales suelen sufrir modificaciones a las habitualmente establecidas cara a cara por ocurrir dentro de espacios virtuales, de modo que pueden presentar variaciones en cuanto a sus ventajas o desventajas. Dentro de las ventajas se observa una mayor facilidad en cuanto a la percepción del entorno de las personas participantes, oportunidad de estudio de fenómenos o situaciones geográficamente distintas, comodidad en desplazamiento o acceso al trabajo, entre otras.

La realización de entrevistas en línea, según García y López (2012), produce un cambio en la metodología que varía en la interacción entre la persona entrevistadora y la entrevistada, siendo esta segunda quien tome el papel principal y quien dirija el control de la situación. Así, son las dos posiciones quienes se adaptan a esta interacción conjunta.

Entrevista

Según Dezin y Lincoln(2015) existe una gran variedad de tipos de entrevista, incorporándose a estas recientemente las de tipo online. Para la realización de la misma se han de tener en cuenta una serie de aspectos que permitan su correcto posterior análisis. Estos aspectos a nivel técnico suponen un espacio y tiempo adecuados, soportes técnicos que permitan su grabación, así como recursos humanos que se encarguen de la realización de esta. No obstante, a pesar de que esto es de valor y resulta imprescindible para llevar a cabo esta técnica, es importante tener en cuenta otras cuestiones éticas, como son contar con un protocolo de consentimiento informado que permita a la persona participante decidir acerca de su intervención en la investigación, en caso de ser menor de edad dicha decisión se daría por parte de una persona adulta responsable de este/a menor. Además, es fundamental hacer constancia de la confidencialidad del estudio, de manera que la colaboración de los/as participantes sea totalmente anónima durante la investigación y sus posteriores publicaciones.

La entrevista, como relatan Rodríguez y Pino (2019), supone la escucha por parte de la persona investigadora a quien decide participar en el estudio con la finalidad de comprender lo mejor posible el contexto de este/a y la singularidad con que vive en él o su experiencia. Así, el/a investigador/a se convierte en el instrumento clave en la investigación dentro de este método, pues la calidad de esta dependerá de las cualidades, conocimiento, habilidades y sensibilidad que este/a tenga acerca de la temática, tomando las decisiones necesarias durante todo el proceso. Además, señalan la relevancia de poner énfasis en las etapas previas a esta misma entrevista, contando con un diseño y organización óptimos que den lugar a una puesta en marcha de calidad.

En este estudio, en concreto, se utiliza entrevista semiestructurada online cuya finalidad es la obtención de información de forma directa de las mujeres que son entrevistadas. Para este instrumento se seleccionan una serie de temas claves y que resultan de valor para el abordaje del tema tratado, dándose de forma totalmente flexible y abierta al proceso de realización.

Con la entrevista, la temática principal que se trata es la formación inicial y continua de estas profesionales, la experiencia acerca de buenas

prácticas universitarias o no universitarias, vivencias concretas sobre esto que sirvan de ejemplo de requerimiento y competencias, experiencias que les hayan llevado a reflexionar sobre necesidades en su formación, entre otras.

Esta entrevista se elabora en ad hoc partiendo de otra anteriormente elaborada en el Trabajo de Fin de Grado cuyo título es “Supervivientes invisibles: estudio sobre la atención integral a menores expuestos/as a violencia de género” (Hermoso, 2018) y que aborda parte de la formación de las mujeres profesionales que atienden e intervienen con menores en exposición a violencia de género.

Algunas preguntas que se encuentran recogidas en estas entrevistas se muestran a continuación:

- ¿Por qué eligió esa carrera universitaria?
- ¿Qué echa en falta que se tendría que haber abordado en su formación inicial con respecto a la intervención con este colectivo?
- ¿Qué contenidos incluirías en la formación inicial? (qué materias, cursos, seminarios...) ¿A qué competencias deberían estar orientadas?

Métodos visuales

Los métodos visuales, según Fiske (2015) han avanzado a lo largo del tiempo desde las antiguas fotografías con fines de investigación a la actualidad, donde se realizan las mismas o vídeos donde las personas que participan hacen lo mismo, pero de manera más subjetiva, “a través de sus ojos”, observando la realidad por ellos/as mismos/as. A este último avance se le suma también el acceso a internet, por lo que surge una nueva vertiente más de los métodos visuales, posibilitando el posterior análisis de los mismos. Aquí, al igual que ocurre con otros instrumentos, se ha de mantener la ética en la investigación, haciendo constancia a los/as participantes de su colaboración en esta, así como garantizar su anonimato, aunque este último se dificulta cuando se utilizan fotografías o datos personales.

En cuanto al tiempo necesario para la realización de los métodos visuales, continuando con Fiske (2015) es un poco mayor al de otros métodos cualitativos y, además, requieren de formas novedosas en la presentación de la investigación y los resultados encontrados. Esto mismo lo destacan Shi et al. (2021), quienes sugieren que la construcción de este tipo de instrumentos es de mayor dificultad que otros, debido a que se ha de generar un conjunto de piezas que den la información concreta a la investigación llevada a cabo. De esta manera, necesita también más tiempo en su realización, por la síntesis de la amplia recolección de datos en un elemento visual único. Esto, además, puede acompañarse de narraciones textuales o anotaciones que aporten sentido a la imagen y no den lugar a posible ambigüedad en el mensaje.

Este tipo de técnica visual se utiliza para la recopilación de datos en ciencias sociales, especialmente en investigaciones cualitativas, como es el caso de este estudio, donde se centra la atención en quienes participan en la misma. Así, este tipo de técnica puede resultar complementaria con otra como la entrevista o historias de vida, de modo que doten de mayor calidad a la experiencia personal de las personas inmersas en el estudio.

Las metodologías de participación permiten dar una perspectiva innovadora que proporciona la concreción en el posicionamiento del/la participante dentro de un tiempo y espacio preciso que le contextualicen en él de manera específica. (Jiménez, 2019).

Continuando con esta metodología visual, este estudio se centra concretamente en el uso de esquemas que dejen ver el enfoque de las participantes encargadas de atender e intervenir con menores en exposición de violencia de género y quienes establecen, desde su punto de vista, cuáles deberían ser las habilidades y competencias de valor en sus distintos ámbitos de actuación con este colectivo. Así, quedan recopiladas ideas y aportaciones sobre las características y particularidades que ha de poseer una persona profesional en dichos contextos y situaciones generando un sustento visual que reúna estas concepciones por parte de las participantes.

3.3. PROCESO DE ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de los datos se utiliza el análisis de contenido, para ello se realiza una lectura pormenorizada de las entrevistas online, así como una observación exhaustiva de los contenidos visuales. Para esto mismo se realiza una codificación de los resultados obtenidos de ambos instrumentos.

Esta codificación se realiza tras la lectura y observación individualizada de los resultados y posteriormente se realiza esta misma codificación a través del software cualitativo específico Atlas ti 9.1.

4. RESULTADOS

Los resultados de este estudio y procedentes de entrevistas online y métodos visuales, concretamente esquemas, muestran que las profesionales, a través de sus aportaciones consideran de gran valor para la intervención con menores la formación específica en género (Gr=8), seguido de la relevancia de contar con recursos, herramientas y técnicas de intervención (Gr=7) y finalizando con la autoexploración personal (Gr=3).

FIGURA 1. *Tabla de resultados general.*

	Esquema Marta Gr=7	Esquema María Gr=11	Entrevista Marta Gr=7	Entrevista María Gr=2	Totales	
○ Autoexploración personal Gr=3	1	1	1	1	0	3
○ Entrevista Gr=7	0	0	0	5	2	7
○ Esquema Gr=3	1	1	1	1	0	3
○ Formación específica Gr=8	1	3	2	2	2	8
○ María Gr=3	0	1	0	0	2	3
○ Marta Gr=8	1	0	0	7	0	8
○ Recursos, herramientas y técnicas de intervención Gr=7	1	2	2	4	0	7
Totales	5	8	20	6		39

Fuente: Elaboración propia

Estos resultados muestran aquellos aspectos que las profesionales destacan como habilidades y competencias que resultan clave para la intervención con menores en exposición a violencia de género desde sus propios puntos de vista, destacando así las siguientes cuestiones:

Formación específica en materia de género para una correcta intervención con menores en exposición a violencia de género.

La formación específica en materia de género resulta un elemento importante para la intervención con estos/as niños y niñas y que queda recogido tanto en las entrevistas como en los esquemas de forma complementaria.

De esta forma, se especifica en ciertas materias concretas dentro de la formación referente a género:

FIGURA 2. Parte de esquema de Marta relacionada con formación específica.



Fuente: Elaboración propia

Aquí se muestra cómo Marta da valor a ciertos conocimientos teóricos referentes a la violencia de género como serían la psicología evolutiva, tanto perinatal como infantil, perspectiva de género y sistémica. Esto, en los datos recopilados a través de la entrevista se apoyan con el siguiente discurso:

“Formación sobre género, psicología perinatal, psicoterapia, temas de perspectivas, porque no se si depende de cada facultad pero yo estudiaba mucho desde lo más cognitivo conductual que entiendo que tiene que ser lo más sencillo y que son cosas más concretas pero bueno eso está un poco más limitado, yo no estoy formada en psicoanálisis pero he trabajado con profesionales formados en eso, y me llama mucho la atención y el desconocimiento que hay en la facultad acerca de ello, hay una teoría del desarrollo muy completa y que está en nuestro ADN o la perspectiva sistémica y que son muy importantes y potentes y no están y eso es una carencia importante, y un poco eso, eso es lo que yo diría.”
(Marta, fragmento de entrevista)

Además, en otros fragmentos que se muestran a continuación se sigue apoyando la parte narrada a través de entrevista con el método visual del esquema, recopilando, de nuevo, la importancia de la formación como clave para la correcta intervención con este colectivo.

“Hay una parte de formación o de conocimiento de psicoterapia, género y psicología perinatal y de la infancia, añadiría conocimiento del trauma o de los procesos traumáticos que estaría bien estudiarla en la carrera desde esa perspectiva.” (Marta, fragmento de entrevista)

Esto mismo ocurre con el esquema y entrevista de María, quien aporta este aspecto formativo como fundamental para una óptima atención a menores y quien lo relata de la siguiente forma:

“Metería la igualdad de género y explicaría bien qué es la violencia de género, y diferenciaría bien lo que es la violencia de género y la violencia intrafamiliar. Hay mucha gente que todavía cuestiona la violencia de género y hace referencia, dice y hace comentarios de que la mujer puede ser masoquista porque sigue con él, entonces estos comentarios son productos de la ignorancia (...) que la gente sepa cuáles son las características, que sepan las dificultades que tiene emocionalmente, las dificultades que tiene la mujer” (Entrevista a María)

María, apoya su relato en un esquema redactado, lo que indica también el mayor poder de subjetividad en el aporte de los datos, pues no es necesario un tipo concreto de aportación, sino una adaptación de lo que ellas mismas crean conveniente para su dar su propia opinión y contar con voz en primera persona durante todo el estudio. Así, destaca lo siguiente:

“Estar en continua formación en relación con este tema para irse actualizando sobre el mismo.” (Esquema de María)

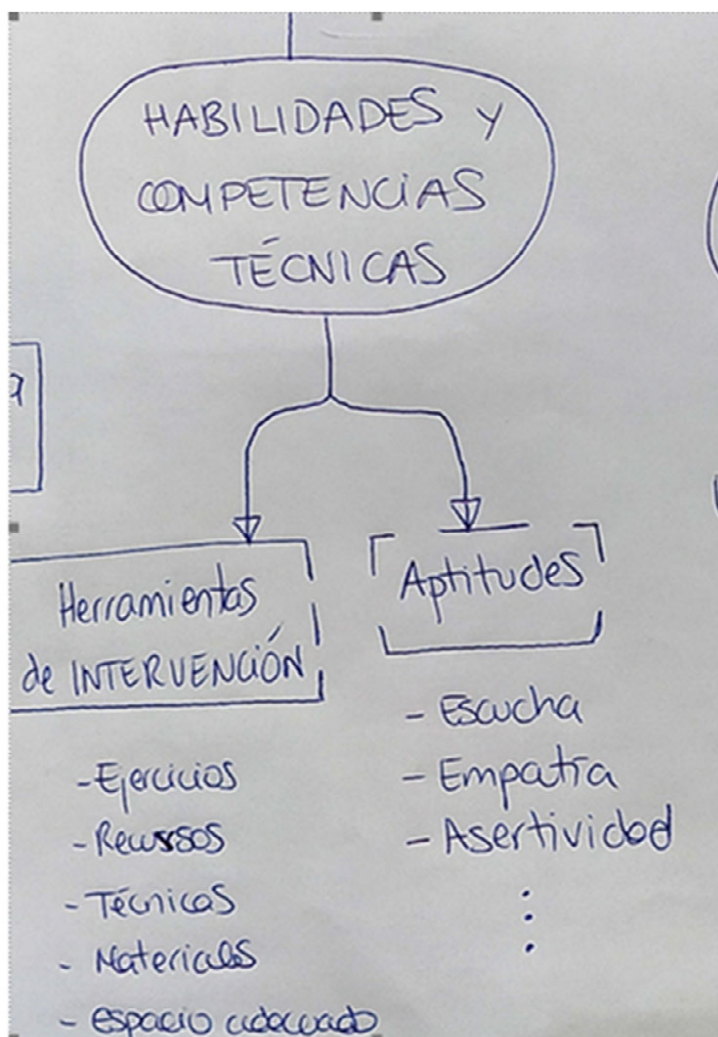
O bien, apoya esta misma cuestión con: “Disponer de formación específica en el trabajo con menores en situación de violencia o maltrato infantil para poder detectar factores e indicadores de riesgo presentes tanto en los menores como en los padres/cuidadores principales y su entorno. Es importante, igualmente, la detección de aquellos factores de protección presentes en el núcleo o entorno familiar porque serán importantes para facilitar tanto la alianza terapéutica como para el progreso del tratamiento a realizar.” (Esquema de María)

Recursos, herramientas y técnicas de formación para una adecuada actuación con menores en situación de violencia de género.

Las profesionales, al igual que mostraban en el apartado anterior, consideran de valor contar con recursos, herramientas y técnicas de formación que garanticen una correcta actuación con este colectivo de menores. Estas mismas, distinguen entre dos subtipos dentro de esta categoría general y que supondrían, por una parte, estrategias personales y, por otra, la interacción con otras personas o instituciones.

Marta hace así esta distinción en su aportación en esquema:

FIGURA 3. Parte de esquema de Marta relacionada con recursos, herramientas y técnicas de formación para una adecuada atención a menores en exposición de violencia de género.



Fuente: Elaboración propia

Por una parte, dentro de las estrategias personales, Marta designa aptitudes como la escucha, empatía y asertividad, las cuales, refuerza con su discurso a través de la entrevista:

“El trabajo con las familias y con otros recursos la capacidad empática para hacer el acompañamiento y la capacidad de confrontamiento y de poner límites protectores tanto a las madres como a los menores y muchas veces hay que trabajarles su función de madre y señalar aspectos que no están siendo los más adecuados y hay que lidiar con eso”.

En cuanto a los recursos, herramientas o técnicas que precisen de otras personas o instituciones, Marta señala como relevantes ejercicios,

materiales, recursos, entre otras, que también apoya con lo narrado durante la entrevista:

“En el trabajo de coordinación hay que saber trabajar de forma cooperativa, trabajar con capacidad de organización, saber cuáles son los objetivos, ajustarte a tiempos y saber cuales son las necesidades de las familias y organizar la manera de trabajar, la propia organización de nuestro trabajo y agenda, organiza los recursos del programa, de otros servicios e intentar que sea lo más eficiente para las familias, que no se solapen las sesiones y al final sea un gasto que no cunde o que se está desperdiciando y también a veces saber que es bueno dar un paso atrás y que otra persona intervenga y entender que los recursos son limitados y que tienen que ser lo más eficaces posibles, y la flexibilidad.”

Por su parte, María, también a través de esquema y entrevista apoya como clave esto mismo a nivel personal y de actuación individual:

“ Capacidad de escucha activa para favorecer la expresión de emociones en un espacio de confianza.
Coordinación con otros servicios y/o recursos implicados (Tener capacidad de coordinarse con otros profesionales)
Capacidad de comunicación asertiva.
Ser flexible ante imprevistos que puedan surgir.
Capacidad de innovación y adaptación.”

Continuando con la visión de esta profesional en su aportación acerca de técnicas, recursos y herramientas dependientes o en colaboración con otras personas o instituciones, aporta lo siguiente:

“Coordinación con otros servicios y/o recursos implicados. (Tener capacidad de coordinarse con otros profesionales)”

No obstante, María en la entrevista no recoge estos conceptos, mostrando así la complementación de información con esquema y entrevista.

Autoexploración personal para una buena práctica con menores en exposición a violencia de género.

Estas profesionales, en sus datos aportados bien de forma narrada o esquemática, muestran la importancia y el valor que ellas dan a una autoexploración personal y conocimiento de fortalezas y limitaciones para

saber cuándo y cómo beneficiar lo mejor posible a estos/as niños y niñas.

“Saber las limitaciones como profesionales, ser conscientes de ellas, saber hasta dónde se es capaz de llegar, ser honestos consigo mismo y saber derivar a otros profesionales en el caso que se precise. No empeñarse en comenzar o seguir una intervención si no se está segura de ésta.” (Esquema de María)

Esta profesional, de nuevo, recalca este aspecto como clave para la intervención con estos/as menores mediante esquema, pero no lo hace en la entrevista, de modo que se complementa de nuevo la información recopilada a través de ambas.

FIGURA 4. Parte de esquema de Marta relacionada con autoexploración personal para una buena práctica con menores en exposición a violencia de género.



Fuente: Elaboración propia

Marta, en la autoexploración personal o trabajo personal, como ella así lo denomina, concretando en un nivel terapéutico, hace hincapié en dos

cuestiones, terapia y supervisión profesional, las mismas que complementa con su aportación narrada en la entrevista:

“Quienes trabajamos con personas en individual y grupal, pasar por procesos de terapia propios es importante y contar con la ayuda de otros profesionales también. La terapia y la supervisión con profesionales.”

5. DISCUSIÓN

Este estudio, que supone un avance de tesis doctoral, muestra, al igual que lo hacen otras autorías, que la investigación cualitativa permite indagar en las experiencias más personales de aquellas personas que participen en ella. Concretamente, con el uso de la fenomenología se trabaja directamente en entender y dar voz a las participantes del estudio, como así señala Suddick et al. (2020), haciendo visible su propia experiencia y cómo ésta se plasma en resultados.

El uso de esta fenomenología, da lugar a la interpretación de las circunstancias, hechos y procesos de las mujeres que participan, según Ortiz (2012), logrando ver la opinión personal de las mismas y dotándolas de voz en este aspecto. Así, a fenomenología feminista, que en su inicio tenía el enfoque en prestar atención a la experiencia de las mujeres y la comprensión del género, se pule hasta la actualidad y se centra, en este caso, en el discurso de estas y dotarlas de agencia en temas clave de género (Wigginton y Lafrance, 2019).

Por otro lado, este estudio muestra que la combinación de métodos permite una mayor atención a este discurso de las mujeres, dando a la investigación mayor heterogeneidad y riqueza informativa, recopilando más experiencia personal a través de distintas vías según Piza, Amiquema y Beltrán (2019).

La realización de las entrevistas en línea, como destaca García y López (2012) deja ver una variación en la interacción entre entrevistadora y entrevistada, siendo la segunda quien toma el papel principal y dirige la situación hacia su propia experiencia. Lo mismo ocurre con los métodos visuales, concretamente el esquema, que a pesar de que, siguiendo a Shi et al. (2021), supone una mayor dificultad en su creación,

tiene más flexibilidad de aportación y se adapta completamente a lo que las mujeres quieran plantear, utilizando anotaciones, entre otras.

6. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio que implica un avance de tesis doctoral, muestra a través de entrevistas online y métodos visuales, que en este caso suponen esquemas, las aportaciones que mujeres profesionales que intervienen con menores en exposición de violencia de género contemplan para una óptima atención a los/as mismos/as. Esto da agencia a estas desde sus propias circunstancias y contextos.

El análisis demuestra una óptima relación en la combinación de ambos métodos para la obtención del mayor número de detalles y precisión en los mismos, conjugando ambas aportaciones y creando un conjunto que enriquece a la investigación y a la futura aportación en esta materia.

Los esquemas y las entrevistas concluyen en la concepción de varios elementos que resultan clave para la intervención con este colectivo, siendo estos la formación específica en materia de género, la cual se recoge en ambos instrumentos.

Se continúa con la importancia de contar con recursos, estrategias y técnicas clave que pueden ser, bien individuales o bien necesiten de interacción con otras personas, dándose así mayor aportación en los esquemas, pero apoyándose en las entrevistas.

Por último, la autoexploración o conocimiento más personal también supone un aspecto que las profesionales consideran de valor para esta intervención, contemplándose, de nuevo, mayor aportación en esquema que en entrevista. No obstante, siendo de relevancia para ambas profesionales.

De forma general, se puede observar que la combinación de técnicas dota de riqueza informativa a la investigación aportando datos que sin esta quedarían desiertos, lo cual repercutiría en un discurso incompleto por parte de las participantes y a su vez, menor transmisión de su propia opinión. De aquí, la importancia de dar voz y agencia a quienes

intervienen con menores en exposición de violencia de género para la transmisión futura de conocimientos.

7. REFERENCIAS

- Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, 40 (4), 519-531.
<file:///C:/Users/alihe/Downloads/3207893.pdf>
- Evangelista, A. y Mena, A. (2019). Investigación cualitativa sobre violencia de género contra las mujeres: experiencias y retos. *Investigación cualitativa en ciencias sociales*, 3, 449-456.
<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2287/2207>
- Fontana, A., y Frey, J. H. (2015). La entrevista en Denzin, N y Lincoln (Ed.), I. *M Manual de investigación cualitativa, IV: métodos de recolección y análisis de datos.* (140-202). Gedisa.
https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=5pPsDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT137&dq=entrevista+online+fiske&ots=8Lj3KO7SNd&sig=_qWUxUkiFAThGjhN0OjmEnU5600#v=onepage&q&f=false
- Fuster, D.E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7 (1), 201-229.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100010
- García, E. y López, E. (2012). Ciencia abierta, e-ciencia y nuevas tecnologías: Desafíos y antiguos problemas en la investigación cualitativa en las ciencias sociales. *Intangible capital*, 8(3), 493-519.
<https://www.redalyc.org/pdf/549/54924668001.pdf>
- Galvis, M.J y Garrido, V. (2016). Menores, víctimas directas de la violencia de género. *Boletín Criminológico*, 165, 1-10.
https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5144_d_Boletin%20criminologo.pdf
- Guerrero, R.F., Do Prado, M., Silveira, S. y Ojeda, M.G. (2017). Momentos del proyecto de investigación fenomenológica en enfermería. *Index de enfermería*, 26(1-2), 67-71.
https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962017000100015
- Hermoso, A.E. (2018). Supervivientes invisibles: estudio sobre la atención integral a menores expuestos/as a violencia de género. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Sevilla]. Repositorio de Universidad de Sevilla.
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/81799/174_47210387.pdf;jsessionid=D26968688C8314250E2D560443FC9E0C?sequence=1&isAllowed=y
- Hernán, M., Lineros, C. y Ruíz, A. (2021). Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gaceta sanitaria*, 35 (3), 298-301.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0213911120301412>

- Jiménez, R. (2019). Investigación educativa con perspectiva de género. Aulamagna: Proyecto clave.
- Linares, J., Hernández, A. y Rojas, H.M (2018). Accesibilidad espacial e inclusión social: experiencias de ciudades incluyentes en Europa y Latinoamérica. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18(35), 115-128. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.2/a09>
- López, M. C. (2014). Fenomenología y feminismo. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 63, 45-63. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/197001/168751>
- Meza, L. D., Torres, S.A. y Lara, J.J. (2016). Estrategias de aprendizaje emergentes en la modalidad e-learning. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (48). <https://revistas.um.es/red/article/view/253461>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad del Gobierno de España. (2004). Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. (Boletín No. BOE-A-2004-21760). http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/definicion/pdf/LEY_ORGANICA_1_2004contraviolencia.pdf
- Neubauer, B. E., Witkop, C. T., y Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspectives on medical education*, 8(2), 90-97. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6468135/#>
- Oksala, J. (2004). What is feminist phenomenology?. *Radical Philosophy*, 126,16-22. https://www.radicalphilosophyarchive.com/issue-iles/rp126_article2_whatisfeministphilosophy_oksala.pdf
- Olesen, V. (2011). Feminist qualitative reserarch in the milenium´s first decade en Denzin, N. y Lincoln, Y. (Ed.), *The sage handbook of qualitative research* (4 ed., Vol.1, pp. 129-146). SAGE publications. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=AIRpMHgBYqIC&oi=fnd&pg=PP1&ots=kpBSyGhCfb&sig=jXng02EV9IqdgXrK8Bb4CQVUIco&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Orellana, M. y Sánchez, M.C. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 205-222. <https://revistas.um.es/rie/article/view/97661/93701>
- Ortiz, E. (2012). La fenomenología. El Cid Editor apuntes. <https://es.scribd.com/document/179409287/Fenomenologia>
- Pérez, G. (14-17 de noviembre de 2007). Desafíos de la investigación cualitativa [Ponencia]. XIX Encuentro Nacional y V Internacional de investigadores en educación, Santiago, Chile. <https://docplayer.es/29599802-Desafios-de-la-investigacion-cualitativa.html>
- Piza, N.D., Amaiquema, F. A. y Beltrán, G.E. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, 15 (70), 455-459. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n70/1990-8644-rc-15-70-455.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe.

https://www.researchgate.net/publication/44376485_Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa_Gregorio_Rodriguez_Gomez_Javier_Gil_Flores_Eduardo_Garcia_Jimenez

- Rodríguez, D. y Pino, M. (2019). La entrevista como método cualitativo. Un estudio de caso etnográfico a través de esta herramienta. *Investigación cualitativa en ciencias sociales*, 3, 603-611.
<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2402/2300>
- Rosser, A.M. (2017). Menores expuestos a violencia de género. Cambios legislativos, investigación y buenas prácticas en España. *Papeles del Psicólogo*. 38, 116 – 124.
<http://www.papelesdel psicologo.es/pdf/2830.pdf>
- Rosser, A.M., Villegas, E. y Suriá, R. (2013). Intervención con menores expuestos a violencia de género: guía para profesionales.
<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/34239/1/INTERVENCIÓN%20CON%20MENORES%20EXPUESTOS%20A%20VIOLENCIA%20DE%20GENERO%20libro.pdf>
- Sánchez, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162019000100008
- Shi, D., Xu, X., Sun, F., Shi, Y., Cao, N. (2021). Calliope: Automatic Visual Data Story Generation from a Spreadsheet. *IEEE transactions on visualization and computer graphics*, 27(2), 453-463.
https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?arnumber=9222368&casa_to ken=6xewKyU898AAAAAA:-AbMUmb6YUOWXPYm69rPWireGJUnWzvASYaTE0gYHrHgd4X3n5D4CP4EbpTzqDtOQdWlaK-Fw5Y
- Suddick, K. M., Cross, V., Vuoskoski, P., Galvin, K. y Stew, G. (2020). The Work of Hermeneutic Phenomenology. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-14.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1609406920947600>
- Vasterling, V. (11 de mayo de 2020). La relevancia de la fenomenología feminista [Conferencia]. Cátedra de Filosofía Jorge Eugenio Dotti, Radboud Universiteit, Nimega, Países Bajos.
https://institutodefilosofia.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2021/01/Ca%CC%81tedra-Dotti_La-relevancia-de-la-fenomenologi%CC%81a-feminista_VVasterling-versio%CC%81n-castellano.pdf
- Wigginton, B. y Lafrance, M. (2019). Learning critical feminist research: A brief introduction to feminist epistemologies and methodologies. *Feminism & Psychology*, 3, 1-17.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0959353519866058>

PROPUESTAS DE PROFESIONALES DE EDUCACIÓN, PSICOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL PARA LA ATENCIÓN A MENORES EN SITUACIÓN DE VIOLENCIA DE GÉNERO

ALICIA ELADIA HERMOSO SOTO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La violencia de género en la actualidad supone un problema a nivel internacional, prevalente y de difícil gestión, para lo que se necesita actuación interrelacionar y coordinada entre diferentes agentes sociales y sanitarios (Chust-Morató et al., 2021). Esta problemática no solo afecta a madres que la sufren, sino también a sus hijos e hijas, como así mencionan Rosser et al. (2020), quienes además destacan la necesidad de intervención desde la protección para su bienestar.

Esta intervención con menores en situación de violencia de género desde la coordinación de agentes especializados en la materia se contempla en la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, donde se recoge que desde los distintos servicios especializados se ha de detectar, dar respuesta específica, derivar y coordinar los diferentes casos.

Para ello, es necesario la puesta en práctica de normativa que vele por la garantía de la formación en materia de género de profesionales que intervengan con estos/as niños y niñas, junto con la actuación de la academia que permita la creación de espacios igualitarios que así lo solidifiquen, como consta en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

No obstante, para crear estos espacios y este cambio hacia una perspectiva de género en la formación, es necesario, según Barón (2019) abrir la mirada más allá de la mujer, generando así un campo de acción e investigación desde la academia que permita ahondar en esta visión, teniendo en cuenta a colectivos más diversos y encajando así la parte de menores en esta situación. Supondría de esta forma un cambio a nivel interno y hacia este mismo, analizando las relaciones y creando políticas en base a esto.

Piedra (2022) considera que la universidad juega un papel fundamental en la cultura generada entre el prototipo de hombres y mujeres, por lo que, es encargada de crear conciencias entre el estudiantado y personal investigador para la toma de decisiones que permitan una transformación social y cultural para el desarrollo de la mujer. Esto conlleva, por consiguiente, de nuevo, una ampliación en la apertura hacia un punto de vista más feminista en la academia y, junto a ello, mayor alcance de formación e investigación que genere herramientas de intervención de impacto para menores en situación de violencia de género.

Este mismo énfasis en la academia como punto clave de transformación hacia un enfoque feminista también lo apoyan Fondón y Alzás (2023), quienes señalan la falsa creencia de contar con sociedades igualitarias que realmente no lo son y que frenan la actuación tanto en aspectos de género en general, como en violencia de género en particular. De ahí que ahonden en la importancia de contar con planes de actuación que incluyan la perspectiva de género en la enseñanza desde sus inicios para desmontar esas creencias tan extendidas y poder deconstruir al profesorado, alumnado y equipos de gestión.

Autorías como las de Eriksen et al. (2022) consideran que todas estas estrategias destinadas a la formación, especialmente dentro de los campus universitarios, han de orientarse a la justicia social, transformación en cuanto a la perspectiva de género y con base feminista para que tengan una eficacia real. Las estrategias que señalan se destinan a la creación de comunidades de apoyo a supervivientes de agresión sexual y dotar de educación para la prevención en violencia de género, mejorando recursos económicos y humanos. Así como es importante centrar

esta formación en la prevención y erradicación de la violencia de género, contando con herramientas para su actuación y dirigidos, según Chapa, et al. (2022) por personal de la comunidad universitaria.

Los centros y docentes son base del desarrollo de programas de igualdad entre el alumnado (Álvarez et al. 2021). De ahí que se considere, una vez más, imprescindible el papel de la universidad como centro transmisor de conocimientos y habilidades (docencia e investigación), así como de valores. Pichardo y Puche (2019) señalan que concebir a la academia solamente como espacios de conocimientos hace que no se atienda a personas más vulnerables, reforzando barreras epistemológicas, por ello, recurren a la creación de espacios colectivos y amigables y se fomente la visibilidad de estas personas. La universidad, por tanto, es base en la eliminación de estas barreras, formando al alumnado y al profesorado para que cuente con herramientas clave para la intervención y mediante investigación, modificación y adaptación de los currículos (De la Rosa et al.,2022).

Realizar un refuerzo y ampliación en valores igualitarios y contar con formación afectivo-sexual en los diferentes niveles educativos, sería considerado una propuesta positiva según Díaz-Aguado et al. (2020), quienes, además, ven conveniente disponer de esos programas formativos específicos en el profesorado y materias integradas en los planes del centro.

Las medidas preventivas y de atención a la violencia de género, han de darse desde los distintos ámbitos de intervención, orientándose según Garcés et al. (2020) a las situaciones particulares de cada contexto, valorando el pluralismo de las universidades, la diversidad y el respeto, algo que debe ser base formativa de profesionales, incorporando también la perspectiva de género, competencias de análisis crítico e intervención y dotar de significado a las experiencias de violencia del alumnado.

Es partiendo de esta base de formación universitaria con lo que se busca futuras propuestas formativas que deriven de la experiencia de profesionales que intervienen con menores en situación de violencia de género.

Este aporte se enmarca en un estudio más amplio que supone una tesis doctoral.

2. OBJETIVOS

El objetivo en este aporte trata de indagar en las implicaciones formativas que surgen de las vivencias de profesionales del ámbito de la educación, psicología y trabajo social.

Donde se plantean las siguientes cuestiones de investigación:

- ¿Cómo perciben la formación recibida los/as profesionales de la educación, psicología y trabajo social en relación a su intervención con menores en situación de violencia de género?
- ¿Qué propuestas realizan para la mejora de la formación y, por consiguiente, intervención con menores expuestos/as a violencia de género?

3. METODOLOGÍA

El método utilizado en este aporte es cualitativo, concretando en la fenomenología feminista. Para ello, se profundiza en el discurso de los/as participantes a través de entrevistas, relatos y esquemas. Es con el uso del enfoque fenomenológico hermenéutico con lo que se indaga en la vivencia y experiencia (Suddick et al., 2020), es decir, en la percepción que ellos y ellas tienen acerca de su intervención con menores en situación de violencia de género.

3.1. PARTICIPANTES

Para este aporte, participan un total de 45 profesionales procedentes del ámbito de la 17 educación (educación infantil, primaria, social o pedagogía), 16 trabajo social y 14 psicología que cuenten con experiencia en la intervención con menores en situación de violencia de género, lo que suponen estos los criterios de selección muestral.

Para dicha selección se sigue el muestreo de casos homogéneos dentro de sus ámbitos de intervención profesional y, por otra parte, muestreo en bola de nieve que conlleva a la localización de personas con el perfil requerido. Todo esto se realiza gracias al personal de centros específicos de atención a la mujer, universidad y la realización de talleres en la línea de la temática.

3.2. INSTRUMENTO Y PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS

Los instrumentos que se usan aquí se centran en el discurso y narrativa de las personas que participan, siendo estos principalmente entrevistas, tanto presenciales como online, esquemas y relatos. Con la entrevista se recopila información acerca de temas concretamente que tengan relación con la experiencia de intervención señalada, es decir, la formación recibida en materia de intervención con menores en situación de violencia de género y propuestas señaladas. De modo que se focaliza esta búsqueda en la formación que reciben estas personas y qué aportes consideran de valor a tener en cuenta para futuras formaciones y/o actuaciones.

Con el relato destacan su experiencia formativa, así como con el esquema se puede ver habilidades y competencias necesarias para la intervención, lo que supone un enriquecimiento del discurso recopilado con anterioridad.

Estos instrumentos han sido elaborados en ad hoc a partir de estudios que se han llevado a cabo previamente (Hermoso, 2018)

Los protocolos de consentimiento informado y de confidencialidad son aspectos que se tienen en cuenta para llevar a cabo este estudio y velar por la protección de datos de las personas participantes.

3.2. ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de datos se tiene en cuenta la teoría fundamentada que da lugar a una localización y compendio de datos de los/as participantes que permite ahondar en los mismos y la comprensión del fenómeno de estudio que subyace en los mismos (Charmaz y Thornberg, 2020). Así, se explora el discurso de las personas participantes (Guerro et al.,

2017), localizando resultados de valor para el estudio (Linares et al., 2019) y que proceden de sus propias formas de ver y vivir sus realidades (Neubauer et al., 2019). Para ello se utiliza la comparación constante y la saturación teórica como estrategia sistémica.

De esta manera, se realiza una lectura pormenorizada de los datos procedentes del discurso de las personas que participan, seleccionando aquellos fragmentos que supongan mayor relevancia e impacto para este aporte de investigación y que encajan con nuestro objetivo. A continuación, se vuelve a releer la información ya acotada en cuanto a qué nos va a ser de mayor utilidad y se comienza a buscar categorías que emerjan de aquí. Posteriormente, una vez seleccionadas categorías generales, se ahonda en la localización de subcategorías que enriquezcan el estudio. Todos estos datos se recogen en Atlas ti 22.

El sistema de categorías generado se muestra a continuación.

TABLA 1: Categorías.

<i>PERSPECTIVA DE GÉNERO</i>	<i>General</i>	Propuestas formativas referentes a la inclusión de perspectiva de género de forma general.
	<i>Tipos de violencia</i>	Propuestas formativas específicas en la introducción y contextualización de formas de violencia cuya base es el género.
	<i>Interseccionalidad</i>	Propuestas formativas que tengan en cuenta la variedad de desigualdades existentes por razón de género, junto con otras cuestiones sociales como la cultura o el lenguaje.
<i>MECANISMOS DE ACTUACIÓN</i>	<i>Detección y prevención</i>	Propuestas formativas orientadas a la detección y prevención de casos de violencia de género y menores en situación o en riesgo de esto.
	<i>Intervención</i>	Propuestas de formación que implementen el conocimiento en herramientas e instrumentos clave para la intervención con menores en situación de violencia de género.

	Participación de víctimas	Propuestas formativas que permitan la actuación con menores en situación de violencia dándoles voz principal y generando una atención específica para este tipo de casos.
ACTUALIZACIÓN Y PRÁCTICAS	Actualización de contenido y prácticas	Propuestas formativas que busquen la actualización constante y cuyo objetivo sea su realización de forma práctica.

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

Proponiendo la introducción de la perspectiva de género. Enfoque de género, vertientes de la violencia e interseccionalidad.

Los/as participantes en este estudio destacan como propuesta esencial la introducción de la perspectiva de género en la futura formación de profesionales de la educación, psicología y trabajo social (f=36). Destacando aquí las distintas vertientes que tiene la violencia por cuestiones de género y cómo incluye en a los/as menores en exposición de esta, el enfoque de género en general y, por último, el aspecto de la interseccionalidad para actuación con este colectivo.

En primer lugar, se hace referencia a la visión de los/as participantes en cuanto a la violencia y sus posibles vertientes por cuestiones de género, así como su influencia en menores en exposición a violencia de género.

De esta forma puede observarse como María, psicóloga, narra lo siguiente: "*Me gustaría que en la carrera se metiera una asignatura, igual estoy siendo un poco fantasiosa, estamos trabajando para que se conozcan los tipos de maltrato que hay*". (id. 2:15, ref. 42)

En este caso, María habla concretamente de los distintos tipos de maltrato que puede recibir un/a menor de manera general, aclarando a continuación lo siguiente: "*En la carrera, metería la igualdad de género y explicaría bien qué es la violencia de género, y diferenciaría bien lo*

que es la violencia de género y la violencia intrafamiliar (...) Y también debería de darse en la facultad una asignatura que fuera menores en riesgo y ahí meter todo, menores expuestos/as a violencia de género porque están en riesgo grave, por supuesto, claro, menores con familias multiproblemáticas, no sé, con muchos problemas" (id: 2:16, ref. 40)

Concretamente, un tipo de violencia que puede afectar a estos/as menores también es la que señala Míriam, educadora, *"la violencia sexual es un tema muy peliagudo y (...) no se profundiza verdaderamente en lo que es de verdad, como en los colegios, la familia y los servicios comunitarios en sí."* (id.20:19, ref. 42 – 43)

Así, puede verse cómo los/as menores se encuentran en riesgo tanto por verse dentro de una situación de violencia de género como, además, poder contar con otros factores que afectan directamente a la evolución de estos/as niños y niñas. Algo a tener muy presente de cara a su intervención.

Manuel, psicólogo, apoya resumiría estas propuestas como: *"Conocer en profundidad (a través de investigación y experiencias de campo) los mecanismos que subyacen a esta violencia, tanto del agresor como de las víctimas."* (id.8:6, ref.5)

Los/as profesionales, finalmente, coinciden en que la base de esta propuesta de introducción de conocimientos en mecanismos y tipos de violencias, no tienen otro fin que poner al menor en el centro de la actuación, conocer cuáles son los factores y causas que le ponen en peligro y actuar. Como así señalaba Alma, educadora: *"No sé si es como tal la violencia de género algo a trabajar a parte de la violencia doméstica, pues considero que el resultado en el menor (por lo aprendido) es el mismo."* (id:23:11, ref. 4)

Todo esto además, lo enfocan los/as profesionales desde un punto de vista de oportunidad de cambio hacia una futura formación y, por lo tanto, hacia profesionales más sensibilizados en la temática, como así menciona Nerea, trabajadora social, *"creo que sería transversalmente cuestionar, debate, reflexionar, ... sobre los cambios sociales, lo here-*

dado lo nuevo, los modelos de familia, el empoderamiento de las personas, intervenir desde las potencialidades y oportunidades y no desde las debilidades y amenazas.” (id. 45:13, ref.4)

Además de este enfoque concreto de los tipos de violencia, se señala también la perspectiva de género en general y su introducción como propuesta para futuros/as profesionales de los ámbitos señalados y su intervención con menores en situación de violencia de género.

Esta perspectiva de género de forma general se refiere en gran medida al enfoque feminista dentro de los planes de estudios, como señala Maite, psicóloga: *"hablar de ello, de la violencia de género, del machismo, del patriarcado.”* (id: 7:19, ref. 65). Así como sería considerable introducir esta sensibilización de forma transversal, como señala Olivia, trabajadora social: *"los profesores deberían estar formados en esto para impregnarse de esa mirada. luego claro, cuanto más azúcar más dulce (...) pero tener una formación en género de forma trasversal a todas las asignaturas debería darse, vamos, estamos tardando, porque se ven muchas barbaridades.”* (id.36:13, ref.3)

No obstante, son más los discursos que buscan la introducción de la perspectiva de género en el currículum más que de forma transversal, como es el caso de Natalia, educadora: *“perspectiva de género en todas las asignaturas, una signatura que fuera obligatoria, no optativa.”* (id.22:13, ref.35). O también quien aboga por ambas cuestiones, como Concha, psicóloga: *“Formación en género desde el primer momento, de forma transversal y específica.”* (id.10:17, ref. 5)

Independientemente de cuál sea la versión en la que se pretenda introducir este enfoque de género dentro de la formación de futuros/as profesionales que intervendrán con menores en situación de violencia de género, todos/as coinciden en lo necesario que es esto para una correcta actuación con estos/as niños y niñas.

Así como, se destaca la importancia de tener en cuenta la interseccionalidad y tomarla como propuesta.

La interseccionalidad supone el tener en cuenta diversos factores que hacen que una persona se vea discriminada por diversas causas, género,

cultura, idioma... Esto afecta directamente a la intervención con menores en situación de violencia de género y que tiene relación con lo anteriormente tratado en el apartado de los distintos tipos de violencia. Es de valor contar con este enfoque interseccional porque, como ya se mencionaba, se ha de poner el foco en el/la menor y, por consiguiente, su entorno.

Esto supone una barrera en a intervención con estos/as niños y niñas y sus madres, en la relación que formemos con ellos/as, como así señalaban algunos/as participantes como Roberto, psicólogo, quien narraba lo siguiente:

"Creo que es importante que hubiera competencias relacionadas con la interseccionalidad, creo que es importante que se empiecen a desarrollar competencias en esa línea, hay que saber en que mundo vivimos para luego intervenir y no ser partícipe de ciertas dinámicas, (...) No sé si lo principal pero sí es bastante importante, está claro que si se va a trabajar con esta población lo que tiene que ver con lo relacional porque al final en espacios terapéuticos se trabaja con lo relacional, yo no salgo un bolígrafo de psicólogo y eso va a generar... todo va a funcionar en base a como me relaciones con quien tengo delante, lo que vayamos a debatir, lo que vayamos a acordar... entonces es muy importante específicamente el cómo relacionarse con una población, no de una forma específica porque cada persona es un mundo, y si tu trabajases en un puesto igual que el mío, no te comportarías como yo, pero sí que tiene que haber unos mínimos que cada cual va adaptando a su proceso de relacionarse. No invalidar discursos, no generalizar, en situaciones de gravedad gestionar para no generar más dolor al hecho de contar esa experiencia. Y luego cada cual lo adapta a su forma de ser." (id.6:13, ref.50)

Esta relación que marcamos con la/s otra/s persona/s dependerá mucho también de nuestras propias limitaciones, donde aquí una de ellas sería el idioma, como señalaba Natalia, educadora: *"Algo de idiomas también, porque sí que es verdad que yo o he estudiado por mi cuenta, pero sí que te abre muchas puertas en ámbitos de exclusión, más que laboral, para poder comunicarte con personas. "* (id.22:16, ref. 37)

Estas cuestiones de relación, respeto y creación de vínculos son propuestas de nuestros/as participantes que consideran de valor para trabajar la interseccionalidad desde la perspectiva de género y para una óptima intervención con menores en situación de violencia.

Mecanismos de actuación con menores en situación de violencia de género. Detección, prevención e intervención desde su puesta en primer plano.

Las personas participantes en este estudio otra de las propuestas que señalan como fundamentales son las relacionadas con los mecanismos de actuación con menores en situación de violencia de género (f=42), siendo estos la detección precoz, prevención e intervención, así como su puesta en primer plano y adaptación de todo el proceso en base a esto mismo.

La intervención como tal con menores en situación de violencia de género es una de las propuestas más destacadas por profesionales que ya hacen, o han hecho, su labor en estas circunstancias y que lo introducirían de cara a futuros/as profesionales de su misma área. Esta intervención se detalla concretamente en la formación concreta en la utilización de instrumentos y herramientas clave para la correcta actuación con estos/as niños y niñas. Desde esta propuesta, son ellos/as mismos/as quienes a través de su experiencia y discurso proponen acciones concretas a incluir en futuras formaciones, como así se contempla a continuación.

El aspecto de contar con protocolos de actuación específicos en materia de intervención es algo que destacan estos/as profesionales como el caso de Concha, psicóloga: "*Protocolos de actuación a nivel legal y profesional*" (id.I0:I6, ref.4). A quien le apoya Henar, psicóloga También: "*Procesos legislativos y judiciales de estos procesos*" (id.II:I4, ref. 4).

Junto con los procesos y protocolos judiciales, que es algo que demandan por cuestiones de intervención a mayor escala y con relación administrativa, también se contempla como algo muy a tener en cuenta la intervención psicológica, como así destaca Rita, psicóloga: "*Interven-*

ción psicológica con víctimas de violencia de género. Servicios relacionados con la atención a víctimas de violencia de género." (id.14:19 ,ref. 4)

A este punto de vista tan necesario para nuestros/as participantes, se centran las propuestas de intervención psicológica en aspectos que se centren exclusivamente en áreas a trabajar dentro de este punto pero concretamente con personas que han sufrido o sufren violencia de género, como señala Olivia, trabajadora social: "*A nivel general, creo que todo lo que esté relacionado con gestión emocional debería de estar incluido, en el ámbito de lo social todo el tema de resiliencia debería estar incluido, desarrollar capacidades para estimular la resiliencia me parece importante..*" (id.36:14, ref. 3)

Algo que sostiene también Pilar, educadora: "*Inteligencia emocional y resolución de conflictos.*" (id.29:14, ref.4)

Todo esto, iría de la mano con aspectos de la intervención que están más relacionados con el/la propio/a profesional. Es decir, son propuestas orientadas al desarrollo de habilidades que permitan crear vínculo con la persona a tratar, como serían la comunicación, la iniciativa o la empatía que destaca Martín, educador (id: 34:5, ref.4)

Incluso, esto último, de aspectos a introducir a nivel formativo pero que tienen que ver con el desarrollo de la persona profesional en sí, es lo que comenta Blanca, trabajadora social: "*Supervisión de casos. Cuando los profesionales tenemos experiencia a veces nos cuesta ser autocríticos*" (id.40:15, ref.5). Pese a ser algo que requiere de otras personas, es una tarea de autoconocimiento y de introspección en la tarea desempeñada, de ahí que se señale como propuesta futura.

Es esta necesidad de interrelación con otros/as profesionales de la intervención con lo que finaliza este apartado de propuestas, como destaca Maite, psicóloga: "*creo que falta aquí también esto de interrelación, es como que los departamentos no están conectados entre ellos*" (id.7:18, ref.65). Es de importancia tener en cuenta que la atención a menores en situación de violencia de género no es algo que se haga de forma individual, sino que necesita de un equipo multidisciplinar y coordinado que favorezcan el desarrollo del/la menor.

Otra propuesta destacada en esta línea de actuación concreta es el hecho de contar con detección precoz de casos y prevención a nivel social. Esto es debido a la gravedad de la situación y la importancia de atajar cuanto antes con la misma, como así destaca Almudena, trabajadora social: "*Las alarmas que nos indican que un/una menor está sufriendo violencia*" (id.39:17, ref. 4), quien considera alarmante la situación.

De ahí, que surja esta misma preocupación y, por tanto, propuesta para ello, como la de Clara, trabajadora social: "*Detección precoz y sensibilización de la población en general*" (id.41:11, ref. 4). Aquí entra en juego también esta prevención desde la sensibilización hacia la sociedad en general, no de forma individualizada.

Participantes como Manuel, psicólogo, destaca la importancia de todo esto como recurso de actuación, como así demuestra: "*El análisis de los factores de prevención y protección, entidades implicadas, consecuencias de la revictimización, recursos comunitarios, abordaje en los distintos contextos de relación de los menores, etc.*" (id.8:18, ref.5)

Como se señalaba, es fundamental contar con propuestas de actuación desde la detección precoz en estos casos debido a su gravedad, así como contar con sistemas de prevención que impliquen a la sociedad en general.

Pese a que este tipo de propuestas se dan en menor medida que las anteriores, es destacable reseñarlas debido a su valor en cuanto a poner en primer lugar a las víctimas, en este caso a los/as menores en estas circunstancias, de modo que, se plantea, como señala Almudena, trabajadora social: "*Focalizarse en el/la menor, en la carga que va acumulando con las diferentes situaciones de violencia que vive.*" (id.39:15, ref.4)

Así, toda actuación realizada será como muestra Violeta, psicóloga: "*desde la perspectiva de la víctima directa, mujer, como de sus hijos o familiares afectados.*" (id.16:16, ref.4)

De esta forma, se les estará haciendo partícipes de todo el proceso de actuación y recuperación, como así señala Manuel, psicólogo: "*es clave*

para esto, se necesita hacer participe a niños, niñas y adolescentes en sus necesidades para poder ayudarlos.” (id.8:19, ref.5)

Inclusión de actualización de contenidos y prácticas formativas para la atención a menores en situación de violencia de género.

Las personas participantes en este estudio destacan la actualización de contenido para una correcta atención a menores en situación de violencia de género, siendo esto una propuesta reseñable a tener en cuenta.

Esta actualización, está ligada a la práctica debido a su utilidad. Nuestros/as participantes señalan que el hecho de actualizar el contenido es adaptarlo a la realidad, de manera que se cuenta así con un modelo de aprendizaje orientado a su desempeño real, pues son muchas las personas que informan de esta falta de contacto con el trabajo de campo.

Ejemplo de ello es lo que señala Rita, psicóloga, quien narra lo siguiente como propuesta: "*Actualización de servicios relacionados con la atención a víctimas de violencia de género.*" (id.14:5, ref.5). Aquí se puede observar cómo sería esta puesta en práctica del contenido actualizado.

Otro caso, el de Lidia, educadora, muestra: "*Más práctica, más casos clínicos, como que digamos que se pongan más en situación y cómo lo resolverías y eso.*" (id.19:14, ref.39). Recalca de nuevo, la necesidad de trabajo real y, por consiguiente, la propuesta de prácticas.

Estos/as participantes buscan la aplicación práctica de su formación, por tanto, la actualización de esta, de ahí que lo propongan como clave para una correcta atención a este colectivo. Así destacaba José, educador, su opinión al respecto: "*En el ámbito social las cosas cambian y lo que el mundo era hace dos años ya no, entonces aquí que un tanto por ciento, aunque sea simbólico, tenga que ver con el momento, que en esa disciplina sirva para ese momento, porque ahora mismo es que tenemos que ser expertos en ese tipo de intervención, no en crisis, pero aquí pasa cualquier cambio y tenemos que actuar aquí. Esto paso con el confinamiento que tuvimos que organizar todo en 3 días con personas sin hogar y eso nos ha pasado ahora con la guerra, que también estamos haciendo aquí todo el tema de las familias de acogida y la*

idoneidad entre las familias que tenemos para acoger, haciendo entrevistas... y no haya ahí intenciones maliciosas detrás." (id.18:17, ref.4)

Incluso, Sandra, educadora menciona lo siguiente: "*seguir actualizándose (sobre todo a nivel jurídico) con tal de conseguir más herramientas para trabajar."* (id.30:17, ref.3). Propone esta actualización hacia la práctica de forma tanto personal, que le sea de utilidad a ella misma y su tarea a desempeñar, como a futuros/as profesionales de su mismo ámbito u otro distinto e implicado en la atención a estos/as niños y niñas.

5. DISCUSIÓN

Este estudio muestra que, de forma general, la universidad, todo el aspecto formativo relacionado con la academia encuentra un vacío en la introducción de la perspectiva de género que llega incluso a tornarse en un currículum oculto que sostiene estructuras patriarcales (Durán, 2022). Es esto lo que repercute en la falta de formación en materia de violencia de género y, por consiguiente, en cuestión de menores en exposición a la misma. Algo que supone un reto y que, desde estudios quedan plasmadas propuestas para una transformación social desde este ámbito hacia una perspectiva más feminista (Álvarez et al. 2021). Al igual que ocurre con los resultados obtenidos, que sugieren este punto de vista, basado en su propia formación y experiencia, con la finalidad de lograr cambios en la atención a este colectivo de menores.

Aquí también se identifican propuestas para la concreción y conocimiento de los distintos tipos de violencia que sufren estos/as niños y niñas por ser hijos/as de mujeres en esta situación y que se interrelacionan entre sí (Chust-Morató, 2021), derivando en problemas a nivel psicológico y social.

De igual modo, queda recogido el aspecto de la interseccionalidad como propuesta, ampliando la visión de la actuación de futuros/as profesionales para que sean conscientes de la desigualdad a la que pueden enfrentarse las personas a las que atiendan, además de por razones de género (Ferrer y Bosch, 2019)

Por otro lado, se hace referencia a propuestas en relación con la intervención con estos/as menores desde la detección y prevención de casos de violencia de género y cómo ello puede afectar en su desarrollo, incluyendo así herramientas y estrategias que lo permitan, como así sustentan Chapa et al. (2022)

En cuanto a la propuesta de poner en primer lugar a los niños y niñas para realizar toda la adaptación de la intervención con los/as mismos/as, estudios como el de Eriksen et al. (2021) abalan esto mismo confirmando mayor eficacia en esta atención realizada.

Por último, de las propuestas destacadas señalan la importancia de la actualización de la formación y su consecución práctica, hecho que autorías como las de Garcés et al. (2020) consideran fundamental para la resignificación de experiencias en violencia y cómo eso les afecta en su construcción personal y social.

De forma general, se observa que la universidad tiene un papel decisivo (De la Rosa et al., 2022) en la formación de futuros/as profesionales de la educación, psicología y trabajo social que serán quienes se encarguen de la atención a estos/as menores.

6. CONCLUSIONES

Los/as profesionales que intervienen con menores en situación de violencia de género, partiendo de la base de su propia formación y experiencia, consideran necesario la incorporación de medidas que sean clave para la futura actuación con estos/as niños y niñas.

Dichas claves se relacionan principalmente con la formación en materia de género en general, el conocimiento de los conceptos básicos que ayuden a entender la perspectiva, concretar en la diferenciación de las violencias que pueden afectar a este colectivo por cuestiones de género, así como tener en cuenta la interseccionalidad, aspecto que, en ocasiones, pasa desapercibido y que es fundamental a tener en cuenta para la intervención.

Esta intervención, además, cuenta con otras propuestas que se enfocan en la detección precoz de casos de violencia de género y la prevención

de la misma a niveles globales, contar con herramientas e instrumentos necesarios, junto con la adaptación de todo el proceso poniendo el foco en el/la menor que se atiende.

Además de todo esto, se propone como necesario mantener actualizada la formación, de forma que se ajuste a la realidad y que tenga como finalidad la práctica en la misma.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecer a todas las personas que han formado parte de este estudio y han compartido conmigo parte de su tiempo. Gracias también a las instituciones y organizaciones de atención a la mujer que han colaborado, así como a la Universidad de Sevilla y la Unidad de Igualdad de esta por permitir la impartición de talleres en relación a la temática.

8. REFERENCIAS

- Álvarez, M., Darretxe, L., y Arandia, M. (2021). La formación continua del profesorado desde una perspectiva de género: Análisis del plan formativo del País Vasco. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 14, 60–74. <https://doi.org/10.55777/rea.v14iEspecial.3394>
- Barón, S. (2019). Ceguera de género, feminismo y academia en la violencia de género. Comentario a Ferrer-Pérez y Bosch-Fiol, 2019. *Anuario de Psicología Jurídica*, 29, 89-93. <https://doi.org/10.5093/apj2019a7>
- Chapa, A.C., Cadena, I., Almanza, A.M. y Gómez, A.H. (2022). Violencia de género en la universidad: percepciones, actitudes y conocimientos desde la voz del estudiantado. *Revista Guillermo de Ockham*, 20(1),77-91. <https://doi.org/10.21500/22563202.5648>
- Charmaz, K. y Thornberg, R. (2021). La búsqueda de la calidad en la teoría fundamentada. *Investigación cualitativa en psicología*, 18 (3), 305–327. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357>
- Chust-Morató, L., Morató, L., Torres-Alberch, I., Ramírez-Iñiguez, M.A., Capdevila, L. y Vicente-Herreó, M.T. (2021). Violencia de género, salud y trabajo. *Academic Journal of health sciences*, 2, 11-22. doi: 10.3306/AJHS.2021.36.02.11.
- De la Rosa, D., Giménez, P. y Barahona, A. (2022). Una propuesta educativa de formación integral desde la universidad. *Revista Prisma Social*, 37 (2), 58-81. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4614/5309>

- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. y Martín, J. (2020). Menores y Violencia de Género. *Ministerio de Igualdad. Gobierno de España*. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2020/pdfs/Estudio_menores_finalI.pdf
- Eriksen, S., Chib, S.S., Katz, J., Cortez, Y., Rayburn, P. y Aldridge, L. (2022). Lo mejor de los tiempos, lo peor de los tiempos: "Mejores prácticas" para el apoyo a sobrevivientes y la educación para la prevención de la violencia de género en los campus universitarios, *Mujeres y terapia*, 45 (1), 7-30. <https://doi.org/10.1080/02703149.2021.1978047>
- Fondón, A. y Alzás, T. (2023). Educación en igualdad y Sociología de las Relaciones de Género: resistencias culturales de la transformación social. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 16 (1), 76-91. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.1.16647>.
- Garcés, C., Santos, A. y Castillo, L. (2020). Universitaria y Violencia de Género: Experiencia en Estudiantes Universitarias de Trabajo Social en la Región de Tarapacá. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14 (2), 59-77. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200059>
- Guerrero, R.F., Do Prado, M., Silveira, S. y Ojeda, M.G. (2017). Momentos del proyecto de investigación fenomenológica en enfermería. *Index de enfermería*, 26(1-2), 67-71. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962017000100015
- Hermoso, A.E. (2018). Supervivientes invisibles: estudio sobre la atención integral a menores expuestos/as a violencia de género. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Sevilla]. Repositorio de Universidad de Sevilla. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/81799/174_47210387.pdf;jsessionid=D26968688C8314250E2D560443FC9E0C?sequence=1&isAllowed=y
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, 134, de 5 de junio de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2001. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2001-24515>
- Linares, J., Hernández, A. y Rojas, H.M. (2018). Accesibilidad espacial e inclusión social: experiencias de ciudades incluyentes en Europa y Latinoamérica. *Civilizar Ciencias Sociales y Humana*, 18 (35), 115-128. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.2/a09>
- Neubauer, B. E., Witkop, C. T., y Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspectives on medical education*, 8(2), 90-97. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6468135/#>

- Pichardo, J. y Puche, L. (2019). Universidad y diversidad sexogenérica: barreras, innovaciones y retos de futuro. *Methodos, Revista de ciencias sociales*, 7(1), 10-26. <https://doi.org/10.17502/m.rcs.v7i1.287>
- Piedra, M. (2022). Currículo oculto y no tan oculto de género en la educación superior. *Revista Reflexiones*, 101 (2). <https://doi.org/10.15517/rr.v10i12.45869>
- Rosser-Limiñana, A.M., Suriá, R. y Mateo, M.A. (2020). Niños expuestos a la violencia de pareja: asociación entre las competencias parentales de las madres maltratadas y el comportamiento de los niños. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 1134. <https://doi.org/10.3390/ijerph17041134>
- Suddick, K. M., Cross, V., Vuoskoski, P., Galvin, K. T., Stew, G. (2020). The Work of Hermeneutic Phenomenology. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-14. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1609406920947600>

