

La formación inicial del profesorado en prevención y detección de la violencia de género: universidades españolas y universidades de prestigio internacional

Tatiana SANTOS PITANGA
Encarna BAS PEÑA
Pilar IRANZO GARCÍA

Correspondencia

Tatiana Santos Pitanga
Facultad de Economía y Empresa
– Universitat de Girona

Encarna Bas Peña
Facultad de Educación –
Universidad de Murcia

Pilar Iranzo García
Facultad de Pedagogía –
Universitat Rovira i Virgili

E-mails:
tatiana.santos@udg.edu
ebas@um.es
pilar.iranzo@urv.cat

Recibido: 10/03/2012
Aceptado: 01/04/2012

RESUMEN

Los resultados de la investigación “Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género en la Formación Inicial del Profesorado”, evidencian que no se está llevando a cabo formación obligatoria específica sobre prevención y detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente contra las mujeres y sus hijos e hijas, por parte de las universidades españolas que ofrecen las titulaciones que forman al futuro profesorado. Las buenas prácticas encontradas en universidades de prestigio internacional, así como la sensibilización derivada de esta investigación, pueden guiar y promover su mayor cumplimiento. Este artículo da cuenta de ello.

PALABRAS CLAVE: Contenido curricular, prevención, violencia familiar, leyes, formación del profesorado.

Initial teacher training in prevention and detection of gender violence: Spanish universities and internationally renowned universities

ABSTRACT

The results of the research, *Impact of the Comprehensive Law against Gender Violence in Initial Teacher Training*, show that Spanish universities offering degrees in teacher training are not carrying out specific mandatory training on prevention and early detection of violence within the family context, especially against women and their children. This article reports on examples of good practice in internationally renowned universities which, together with

awareness resulting from this research, can guide and promote greater compliance with this pending issue.

KEYWORDS: Curriculum content, prevention, family violence, laws, Teacher Training.

Introducción

La Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral Contra la Violencia de Género entra en vigor en el año 2004, poniendo especial atención en la prevención como forma de erradicar la violencia de género. En este sentido, uno de los aspectos presentes en esta ley es el reconocimiento de la importancia del papel del profesorado en la prevención y detección de este problema social, recogiendo la necesidad de que éste sea adecuadamente formado para desarrollar su tarea preventiva. Específicamente, el Capítulo 1, Artículo 7, establece que *“Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad, con el fin de asegurar que adquieren los conocimientos y las técnicas necesarias que les habiliten para: c) La detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas”*.

Esta Ley crea un marco legal en el cual la impartición de una formación específica sobre la detección de la violencia de género puede ser exigida. En este contexto, la investigación *“Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género en la Formación Inicial del Profesorado”*, coordinado por el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, CREA-UB (Instituto de la Mujer. Plan Nacional I+D, 2007-2010), busca identificar de qué manera esta exigencia legal se lleva a cabo en las universidades, centrándose en la implementación del punto “c”, del artículo 7, de la Ley Orgánica 1/2004, en el ámbito educativo. Igualmente, la investigación busca analizar las buenas prácticas que se están implementando en las universidades de ámbito internacional, a fin de identificar elementos transferibles a los planes docentes de las universidades españolas.

Atendiendo a estos objetivos, se ha elaborado un Informe de Buenas Prácticas dirigidas al aprendizaje de contenidos y habilidades para la prevención y la detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, hacia las mujeres e hijas e hijos. La principal conclusión recogida en el mismo es que *no se está llevando a cabo formación obligatoria específica sobre prevención y detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente contra las mujeres y sus hijos e hijas*,

por parte de las universidades españolas que ofrecen las titulaciones que forman al futuro profesorado.

Pese a que la Ley Orgánica 1/2004 está avalada por una demanda social y de la comunidad educativa y científica internacional, esta conclusión apunta a que, en el período en el que se desarrolló tal investigación, las universidades españolas no estaban cumpliendo con lo legislado por esta ley, aunque también se ha detectado cómo una parte del profesorado incluía apartados sobre esta temática en los planes docentes, venciendo los rechazos y barreras encontrados en ese camino.

En este artículo expondremos resultados del referido informe, centrándonos en el análisis de los planes docentes de las Facultades de Formación del Profesorado, en España y en las universidades de mayor prestigio internacional.

Aspectos metodológicos de la investigación

La investigación parte de la metodología comunicativa crítica (GÓMEZ, LATORRE, SÁNCHEZ y FLECHA, 2006), que supera el desnivel metodológico entre los sujetos investigadores e investigados, generando conocimiento a través de la creación de un diálogo intersubjetivo. Analiza las interpretaciones que realizan los sujetos sobre la realidad, en función de la validez de sus argumentos, y no de la posición de poder de quien las realiza.

Siguiendo este enfoque, el proyecto se concretó en el desarrollo de cinco fases, aunque este artículo se centra en la Fase 2.

- *Fase 1:* Se identificaron las experiencias en la formación inicial del profesorado.
- *Fase 2:* Se analizaron las buenas prácticas en la formación inicial del profesorado en las universidades españolas y en el ámbito internacional.
- *Fase 3:* Se efectuó el trabajo de campo. Valoración y percepción del profesorado y el estudiantado sobre aprendizaje de los conocimientos y habilidades para la prevención y la detección precoz de la violencia de género en el ámbito familiar.
- *Fase 4:* Se elaboró el Informe Final de Balance. Aplicación en la Formación Inicial del profesorado en el aprendizaje para la detección precoz de la violencia de género en el ámbito familiar.
- *Fase 5:* Difusión y transferencia de los resultados.

Las tareas realizadas en la fase 2 fueron:

- Búsqueda bibliográfica y documental (principales bases de datos, y artículos de las revistas de impacto internacionales de ISI).
- Análisis de Buenas Prácticas en el ámbito español (selección a partir de la encuesta). Identificación de elementos generalizables.
- Selección de las universidades de más prestigio internacional en formación del profesorado y la educación para identificar buenas prácticas.
- Análisis de las prácticas internacionales de los elementos de éxito. Identificación de elementos generalizables.
- *Informe Buenas Prácticas Internacionales y Españolas*, dirigidas a la prevención y detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, hacia las mujeres y los hijos e hijas.

En la siguiente tabla se exponen las técnicas de recogida de información, así como el tipo de análisis utilizados en esta fase de la investigación:

TABLA 1. Técnicas de recogida y tratamiento de la información de la fase 2.

	Técnicas de recogida de la información	Técnicas de análisis de la información
CUANTITATIVA/ CUALITATIVA	Cuestionario a responsables de las facultades que forman al profesorado de las universidades públicas españolas.	Análisis de contenido
CUALITATIVAS	Planes docentes de las asignaturas impartidas en las universidades de más prestigio internacional en educación y formación del profesorado y en las universidades españolas para identificar las asignaturas que forman en prevención y detección precoz de la violencia de género.	Análisis de contenido

A continuación, se expone el procedimiento seguido para la revisión y selección de los planes de estudio sobre la formación inicial del profesorado, en prevención y detección de la violencia de género, en el ámbito de las universidades españolas y universidades de prestigio internacional.

1.1. Universidades españolas. Selección de los programas de los planes de estudio

La selección y análisis de asignaturas en las Facultades de Formación del Profesorado se llevó a cabo en dos partes. En primer lugar, en enero de 2008 se envió por correo electrónico un cuestionario a los decanos y decanas de las Facultades de Formación del Profesorado, así como a los directores y directoras de escuelas universitarias que forman al profesorado de la totalidad de las universidades públicas española, con la finalidad de recoger información concreta sobre la implementación de asignaturas relacionadas con el punto “c” del Artículo 7, además de recordar su existencia y contenido dentro de la Ley Orgánica 1/2004. El cuestionario constaba de cuatro bloques:

- a) Datos de la universidad y la facultad.
- b) Afirmación o negación de la existencia, en los planes docentes o contenidos de asignaturas, relacionados con la violencia de género.
- c) Características concretas de las asignaturas relacionadas con la violencia de género (en el caso de que existan): Titulación (especialidad); Curso; Tipología (truncal, obligatoria, optativa, libre elección); Créditos; Departamento; Horario; Semestre; Horas destinadas a contenidos relacionados; Título del apartado del programa destinado a este contenido.
- d) Previsión de la inclusión de asignaturas o contenidos con la violencia de género, en los nuevos grados de Formación del Profesorado, en Educación Primaria y en Educación Infantil, y características concretas: Título de grado; Curso; Tipología (formación básica, obligatoria, optativa); Créditos; Departamento; Horario; Semestre; Horas destinadas a contenidos relacionados; Título del apartado del programa destinado a este contenido.

En segundo lugar, desde abril de 2008 a noviembre de 2009, se procedió a realizar el análisis de los planes docentes, del curso 2008-2009, publicados en las páginas webs de las universidades que imparten las diferentes especialidades de Formación del Profesorado. Se analizaron una totalidad de 295 titulaciones de 38 universidades españolas, lo que supone un total de 55 centros (que incluyen las escuelas universitarias y centros adscritos). Por especialidades, dentro de la Formación del Profesorado se han analizado las de Educación Infantil (52 planes docentes), Educación Primaria (53 planes docentes), Educación Especial (29 planes docentes), Educación Física (43 planes docentes), Educación Musical (45 planes docentes), Lengua Extranjera (56 planes docentes –incluye los diferentes idiomas–) y Audición y Lenguaje (17 planes docentes).

Se seleccionaron 99 asignaturas en cuyo programa aparecía, como mínimo, un tema relacionado con una de las nueve categorías definidas a partir del Artículo 7 de la Ley Orgánica 1/2004. De esas 99 asignaturas seleccionadas, 60 eran optativas y sólo 28 eran troncales; del resto, cinco eran obligatorias y seis de libre elección.

El contenido de los programas de formación seleccionados fueron vaciados siguiendo las categorías de análisis elaboradas según los diversos puntos del artículo 7 de la Ley Orgánica 1/2004. Específicamente para el análisis al cual nos referimos, se consideró el punto “c” del Artículo 7 como referencia, *La detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos y las hijas*. Aun así se tuvieron en cuenta todos los puntos del Artículo 7 (a, b, c y d) ya que, como se verá, un análisis más restrictivo todavía habría dado lugar a resultados más escasos.

TABLA 2. Categorías de análisis desprendidas de la Ley Orgánica 1/2004.

Texto de la ley	Categorías de análisis
c. <i>La detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos y las hijas.</i>	1. <i>Causas y procesos que llevan a la violencia de género.</i> 2. <i>Violencia hacia las niñas y niños en el ámbito familiar.</i>
a. La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos y de convivencia.	3. Coeducación y escuela. 4. Sexismo (lenguaje, publicidad, etc.).
b. La educación en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos, en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.	5. Socialización, modelos de atractivo, masculinidades. 6. Resolución y prevención de conflictos (escuela, familia, etc.).
d. El fomento de actitudes encaminadas al ejercicio de iguales derechos y obligaciones por parte de mujeres y hombres, tanto en el ámbito público como en el privado, y en la corresponsabilidad entre los mismos en el ámbito doméstico.	7. Doble discriminación (grupos vulnerables y género). 8. Familias y nuevas formas de convivencia. 9. Teorías feministas.

En el vaciado de datos para cada una de estas asignaturas se incluyó el nombre, la universidad y la facultad o escuela universitaria en la que se imparte, las especialidades a las que se dirige, el tipo de asignatura y el número de créditos, así como el temario que comprende.

1.1. Selección de las universidades de más prestigio internacional

Se consultó el *Top 100 World Universities in Social Sciences* en el *Academic Ranking of World Universities*, elaborado por la Universidad Jiao Tong de Shanghai y considerado de más prestigio. Según este listado, las cinco primeras universidades del mundo en ciencias sociales son de Estados Unidos. En ese mismo ranking se buscaron las cinco primeras universidades europeas para complementar la distribución geográfica, teniendo en cuenta que el ranking, en ese caso, no permite especificar por área temática. Dado que ese listado inicial tampoco garantizaba que las diez universidades seleccionadas ofrecieran formación en educación, se consultaron los rankings específicos de universidades para esos países.

El ranking seleccionado, en el caso de Estados Unidos, fue el elaborado por USNews, que destaca las mejores universidades en el campo de la educación y también analiza cuáles son las mejores en formación del profesorado, tanto de primaria como de secundaria. Se ha incorporado el programa de formación del profesorado de la Universidad de Harvard, por ser la primera del mundo en ciencias sociales y humanas.

Para las universidades británicas, se ha utilizado el ranking que *The Guardian* elabora sobre las mejores universidades en el campo de la educación.

La selección integra ocho universidades de EE.UU. y tres del Reino Unido:

TABLA 3. Universidades de Formación del profesorado de Estados Unidos.

Universidades	Posición en el ranking de Estados Unidos	
Formación del profesorado	Educación primaria	Educación secundaria
Michigan State University	1 ^a	1 ^a
University of Wisconsin – Madison	2 ^a	2 ^a
Columbia University	3 ^a	-
Stanford University	-	3 ^a

TABLA 4. Universidades de Educación de Estados Unidos.

Universidades	Posición en el ranking
Educación	Estados Unidos
Vanderbilt University	1 ^a
Stanford University	2 ^a
Columbia University	3 ^a

TABLA 5. Universidades de Educación del Reino Unido.

Universidades	Posición en el ranking
Educación	Reino Unido
University of Cambridge	1 ^a
Kingston University	2 ^a
University of Aberdeen	3 ^a

Tabla 6. Ranking mundial de universidades de Ciencias Sociales.

Universidades	Posición en el ranking
Ciencias Sociales	Mundial
Harvard University	1 ^a

Resultados del análisis de la selección de los planes docentes

En este apartado se exponen los resultados del análisis de los planes docentes de las universidades españolas y las universidades de más prestigio internacional.

2.1. Universidades españolas

De todas las universidades españolas que ofrecieron en el curso 2008-2009 titulaciones universitarias de formación del profesorado, sólo algunas asignaturas obligatorias incluían contenidos relacionados con las dos temáticas de principal interés de la investigación: 1) Causas y procesos que llevan a la violencia de género y 2) Violencia hacia las niñas y niños en el ámbito familiar. La presencia de estos contenidos en materias optativas parece responder a la iniciativa individual de profesores que, pese a la no inclusión institucionalizada de los mismos en los planes de estudio, lo desarrollan.

En relación a la categoría de análisis “Causas y procesos que llevan a la violencia de género”, no se encontró ninguna asignatura que la desarrollara de manera específica. De un total de trece asignaturas en las que aparece de manera genérica la violencia de género, sólo una es obligatoria (“Sociología de la Educación” - Universidad de Barcelona). Los contenidos más específicos referidos a esta categoría se refieren a “Socialización preventiva de la violencia de género”, “Las raíces de la violencia. La violencia interior”, “Conflictos y cambios en la familia actual”, “Conflictos y violencia relacionados con el género”, “Los usos del tiempo (en los ámbitos públicos y privados)”. Se comprueba, pues, poca

especificidad y debilidad del desarrollo de la base explicativa de los fenómenos de violencias de género en la formación.

Tampoco se detectaron asignaturas específicas sobre la categoría “La violencia hacia las niñas y niños en el ámbito familiar” en las universidades españolas. Las doce asignaturas que tratan puntualmente la violencia hacia las niñas y niños se dividen entre troncales, obligatorias y optativas. En cuanto a los contenidos de los planes de formación, en el caso del maltrato infantil hay una mayor referencia a la implicación de la escuela y a sus posibilidades de prevención, detección e intervención, en comparación con el tema de la violencia hacia las mujeres.

En relación al abuso sexual infantil, Goldman (2007) recoge la coincidencia de la comunidad científica internacional sobre la importancia del rol del profesorado para su detección precoz. Para ello, la formación inicial docente debe formar al alumnado de magisterio sobre el abuso sexual en sí mismo, mejorando la confianza en la identificación de sus signos, así como las respuestas adecuadas, una vez que se identifica un posible caso. Los resultados aportados indican que los estudiantes tienen muy clara la importancia de su rol en la detección y denuncia del abuso sexual en la escuela y están dispuestos a formarse mejor, puesto que no se sienten preparados para ello. Particularmente se sienten débiles en las habilidades de detección y en los procedimientos de denuncia en relación a la normativa educativa. Todo ello hace necesario que la preparación del estudiantado salve esas deficiencias en la formación inicial previa a su ejercicio profesional.

2.2. Universidades de prestigio internacional

Para llegar a los resultados del análisis de los planes de formación de tales universidades era necesario considerar las diferencias en los sistemas de educación superior de Estados Unidos y el Reino Unido respecto al sistema de educación superior español. Las equivalencias aproximadas entre los diferentes sistemas se pueden visualizar en las siguientes tablas:

TABLA 7. Equivalencias entre los sistemas universitarios español, americano y británico.

Formaciones de grado y de postgrado		
Universidades españolas	Universidades estadounidenses	Universidades británicas
<i>Estudios universitarios de primer ciclo (diplomatura / licenciatura)</i>	<i>Undergraduate Programs:</i> son programas de formación de entre 4 y 5 años que se acostumbra a realizar en <i>Colleges</i> (no forman parte necesariamente de una universidad). El título que se obtiene al finalizar estos estudios es el de <i>Bachelor</i> (<i>in Arts, in Science, etc.</i>). Este itinerario formativo consta de dos componentes principales: uno de educación general (humanidades, ciencias sociales, ciencias naturales o aplicadas y bellas artes) que representan entre un cuarto y la mitad del programa académico, y otro que es un área de especialización o <i>major</i> que completa el programa.	<i>Undergraduate Programs:</i> son programas enfocados al estudio en profundidad de una o varias especialidades y se ofrecen tanto en los <i>colleges</i> como en las universidades. Después de tres o cuatro años permiten acceder al título de <i>Bachelor</i> . Algunas universidades o <i>colleges</i> también permiten acceder a un <i>diploma of higher education</i> , con el cual, después de un año más de estudio, se accede al título de <i>bachelor</i> . Esta formación inicial puede ser de dos tipos: especializada (<i>honours degree</i>) o más general (<i>ordinary/pass degree</i>).
<i>Estudios universitarios de tercer ciclo (postgrado, master, doctorado)</i>	<i>Graduate Programs / Master:</i> son programas de formación ofrecidas por las <i>Faculties</i> de las universidades, de entre uno y dos años y que sirven de complemento al <i>Bachelor's Degree</i> . Existen masters de tres tipos: en artes liberales o ciencias (Master of Arts –MA– y Master of Science –MS–); de orientación profesional (entre ellos el de educación –EdM–); y de orientación profesional en nivel avanzado (como las especializaciones médicas).	<i>Graduate Programs / Master:</i> los estudios de nivel <i>graduate</i> implican una mayor profundización y especialización en una materia.

TABLA 8. Equivalencias entre la formación del profesorado americana y británica.

Formación del profesorado	
Estados Unidos	Reino Unido
<p>No existe una única titulación general en educación que directamente se oriente a la formación del profesorado. Los y las profesionales que ejercen como docentes han podido acceder a su cualificación mediante diversas vías. Los <i>college</i> ofrecen diversas especializaciones de educación en forma de <i>undergraduate degree</i>, pero a la vez, algunas <i>Faculties</i> ofrecen <i>Teacher Education Programs</i> que se corresponderían a un <i>graduate degree</i> (master). Tanto en el caso de los y las maestras en educación primaria (<i>Elementary Education</i>) como de secundaria (<i>Secondary Education</i>) existen dos itinerarios formativos mayoritarios. Una de las opciones es obtener directamente un <i>bachelor degree</i> con una especialización o <i>Major</i> en educación. Una segunda opción es obtener un <i>bachelor degree</i> más generalista y realizar posteriormente un <i>master</i> en educación. Esta diversidad hace que se puedan encontrar materias de educación entre la oferta general de asignaturas de un <i>college</i>; <i>undergraduate programs in education</i> que pueden ofrecer tanto los <i>colleges</i> como las <i>faculties</i>; o <i>teacher education programs</i> que pueden ofrecer tanto los <i>colleges</i> como las <i>faculties</i> y que, a la vez, pueden ser <i>undergraduate</i> o <i>graduate degrees</i>. La mayoría de <i>Masters in Teaching of Education</i>, incorporan, además, la preparación para la obtención de la certificación o acreditación mínima necesaria para poder ejercer como maestros/as.</p>	<p>Existen unos <i>Teacher-Training Colleges</i> donde, además de la formación de profesorado, se ofrecen también otras titulaciones cercanas como las de trabajo social. Aun así, algunos de estos <i>colleges</i> han sido paulatinamente asimilados por las universidades, convirtiéndose así en departamentos de formación del profesorado. Además, muchas universidades también tienen un departamento de estudios en Educación que ofrecen cursos de formación profesional sólo para aquellos que ya tienen un <i>bachelor's degree</i>. En cualquier caso, para poder ejercer como maestro/a en educación infantil, primaria y secundaria en el Reino Unido, es necesaria una titulación específica y un certificado de postgrado en educación acreditado por una universidad o <i>College</i>. También pueden ejercer con un <i>BEd degree</i> y un <i>qualified teacher status</i> que se puede obtener después de haber superado un curso inicial de formación del profesorado (ITT). La mayoría de estos ITT se corresponden con un año de postgrado en un curso de Educación y el <i>Bachelor of Education Course</i> acostumbra a tener una duración de 4 años.</p>

En resumen, la equivalencia entre titulaciones de EE.UU. y Reino Unido relativas a la formación del profesorado sería la siguiente:

TABLA 9. Resumen de equivalencias de formación del profesorado (EE.UU. y RU).

	Estados Unidos	Reino Unido
Undergraduate	<i>Bachelor</i> con una especialización o <i>Major</i> en educación	<i>Bachelor of Education</i>
	<i>Undergraduate program in Education</i>	
	<i>Teacher Education Program Elementary/Secondary Education</i>	
Graduate	<i>Teacher Education Program Elementary/Secondary Education</i>	<i>Initial Teacher Training</i>
	<i>Master</i> con diferentes especializaciones en educación	

Tomando como referencia estas equivalencias se priorizó la selección de los programas de formación de profesorado de *undergraduate*, aunque debido a todas las diferencias entre los modelos de formación en tercer ciclo de Estados Unidos y el Reino Unido respecto al sistema español, se consideraron también las propuestas formativas de nivel de postgrado cuyos contenidos fueran interesantes para los objetivos del proyecto. En función de las mismas categorías de análisis utilizadas para el vaciado de los planes docentes de las universidades españolas, se seleccionaron todas aquellas asignaturas accesibles.

Se encontró que algunas universidades ofrecen una asignatura que forma en prevención y detección del consumo de drogas, del maltrato y el abuso infantil y de todo tipo de violencia, incluida la doméstica. Esta asignatura es determinante ya que, sin haberla cursado, el estudiantado no se puede graduar para ejercer como profesor o profesora en un centro educativo. Un aspecto a destacar es que al ofrecer esta asignatura obligatoria estos centros están siguiendo la normativa exigida por la ley de su Estado.

De las titulaciones equivalentes a formación del profesorado, se pueden considerar “una buena práctica” las del Estado de Nueva York. Desde el año 2001, de acuerdo con el punto 6507 (3) (a) de la *Education Law*, el Departamento de Educación del Estado de Nueva York exige que el futuro profesorado reciba formación relacionada con el consumo de drogas, tabaco y alcohol, la prevención y la intervención en casos de violencia doméstica, así como la detección en casos de abuso infantil.

Así, el *Teacher College* de la Columbia University desarrolla la asignatura *Health Education for Teachers*, y la New York University la de *Drug and Alcohol Education/Child Abuse Identification/School Violence Prevention: The Social Responsibilities of Teacher*. Los documentos donde se encuentra la información y el contenido que se imparte en estas asignaturas, señalan que cumplen con el punto 6507 (3) (a) de la *Education Law*, para que el estudiantado acredite que ha sido formado en estos temas y, así, poder ejercer en un futuro como profesor o profesora. En el caso de esta última universidad, además, especifica que se recibirá una formación mínima durante todo el curso de 2 horas de prevención de violencia, así como 2 horas en detección y denuncia del abuso infantil. Esta asignatura se presenta como una introducción a la actuación y responsabilidades del profesorado, del personal de administración de las escuelas, y de otros trabajadores y trabajadoras del programa de salud del centro educativo.

En las titulaciones equivalentes a la formación del profesorado, en las universidades de prestigio internacional, también se encuentran otras asignaturas

obligatorias que incluyen contenidos relacionados con las dos temáticas del principal interés de esta investigación:

TABLA 10. Asignaturas obligatorias que incluyen contenidos relacionados con las dos categorías de principal interés en las universidades de prestigio internacional.

***Causas y procesos que llevan a la violencia de género
Violencia hacia las niñas y los niños en el ámbito familiar***

Legal Rights and Responsibilities for Teachers. Teacher Certification Programs. University of Wisconsin-Madison.

Health Education for Teachers. MA/EdM in Health Education. Columbia University.

Family Interventions. BS. Degree in Special Education. Vanderbilt University.

Safeguarding Children. Children's Special Educational Needs Foundation Degree/ Early Years: Foundation Degree. Kingston University.

Professionals Roles and Teaching Practice II. Teaching Graduate Certificate. Michigan State University.

Young children and social policy: Issues and problems. Master of Arts in Literacy Specialist (birth-grade 6) with Initial Certification. Columbia University.

Secondary Teacher Training II. Stanford Teacher Education Program. Stanford University.

Professional Studies. Postgraduate Course in Education. Cambridge University.

Working with Others. Professional Graduate Diploma in Education. University of Aberdeen.

Child Abuse and Neglect I & II. Professional Graduate Diploma in Education. University of Aberdeen.

Por otro lado, la formación obligatoria del profesorado en prevención y detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, reclamada por la comunidad científica internacional, se contempla más en titulaciones que forman a profesionales relacionados con el ámbito de la Educación Social y Trabajo Social. Aunque no sean objeto de estudio de la presente investigación, pueden ser consideradas buenas prácticas.

Conclusión

Tal como se ha verificado a través de los datos científicos recogidos en esta investigación, durante el período en que ésta se ha realizado (2007-2010), las Universidades Españolas ignoraban el reglamento establecido por la Ley Orgánica 1/2004 - Medidas de Protección Integral Contra la Violencia de Género. A pesar de su especificidad en lo que respecta a las instituciones educativas, esta investigación concluye que no se está llevando a cabo formación obligatoria específica sobre prevención y detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente contra las mujeres y sus hijos e hijas en las universidades españolas.

Por otro lado, entre las universidades de formación del futuro profesorado de más prestigio internacional se han encontrado actuaciones de éxito de programas formativos que imparten asignaturas que forman en la prevención y detección del consumo de drogas, del maltrato y el abuso infantil y de todo tipo de violencia, incluida la doméstica. Estas asignaturas tienen carácter obligatorio ya que sin haberlas cursado el estudiantado no se puede graduar. Igualmente, tales instituciones educativas, al ofrecer estas asignaturas, cumplen con la obligación exigida por la ley de su Estado.

Cabe señalar que una de las incidencias que esta investigación ha generado en las universidades ha sido, precisamente, la sensibilización sobre la necesidad y obligación legal para ofrecer esta formación. Por ejemplo, el envío del cuestionario a decanos y decanas en la primera toma de contacto, sirvió para comprobar cómo la formación sobre violencia de género en estas facultades era incipiente o prácticamente inexistente; a la vez, este primer contacto permitió detectar cierta predisposición a incorporarla en los futuros planes docentes, por parte de algunas y algunos profesionales que desconocían esta obligatoriedad y celebraban la posibilidad de incorporar los contenidos asociados. Por otra parte, también hubo facultades que desmerecían e incluso consideraban abusivo e innecesario tener que hacerlo.

Que exista en nuestro país este marco legal permite incidir y exigir a las universidades españolas que cumplan la Ley y respondan, de acuerdo con las orientaciones de la comunidad científica internacional, y a la actual demanda social, educativa y universitaria.

Referencias bibliográficas

- GOLDMAN, J.D.G. (2007). "Primary school students-Teacher's knowledge and understandings of child sexual abuse and its mandatory reporting". *International Journal of Educational Research*, 46(6), 368-381.
- GÓMEZ, J., LATORRE, A., SÁNCHEZ, M. y FLECHA, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure Ciencia.

Consultas en Internet

ACADEMIC RANKING OF WORLD UNIVERSITIES. Consultado el 5 de marzo de 2009 en <http://www.arwu.org/>

LEY ORGÁNICA 1/2004, de 28 de diciembre, de *Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*, 42166 (2004). Retrieved from <http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/violencia/docs/A42166-42197.pdf>

THE GUARDIAN. Consultado el 11 de marzo de 2009 en <http://www.guardian.co.uk/education/table/2009/may/12/university-guide-education>

Teachers College Columbia University. *Full Academic Catalogue 2008 -2009*. Pàg. 106 y Pàg. 256. <http://www.tc.columbia.edu/admissions/catalog-archives/0809/>

TOP 100 WORLD UNIVERSITIES IN SOCIAL SCIENCE. Consultado el 7 de marzo de 2009 en <http://www.arwu.org/ARWU-FIELD2008/SOC2008.htm>

USNews. Consultado el 8 de marzo de 2009 en <http://grad-schools.usnews.rankingsandreviews.com/best-graduate-schools/top-education-schools/rankings>

<http://grad-schools.usnews.rankingsandreviews.com/best-graduate-schools/top-education-schools/teacher-education>

<http://grad-schools.usnews.rankingsandreviews.com/best-graduate-schools/top-education-schools/secondary-teacher-education>

