

Rebollo-Catalán, A., Pulido-Moreno, M. & Vega-Caro, L. (2025). Competencias del profesorado en violencia de género: construyendo la igualdad de género desde la coeducación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(2), 195-207.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.646021>

Competencias del profesorado en violencia de género: construyendo la igualdad de género desde la coeducación

Ángeles Rebollo-Catalán, María Pulido-Moreno, Luisa Vega-Caro

Universidad de Sevilla

Resumen

La violencia de género se manifiesta a edades cada vez más tempranas, afectando de manera grave al desarrollo educativo en la infancia y adolescencia. Organismos internacionales advierten del importante papel que juega la educación formal y el profesorado no solo para la prevención y sensibilización sino también para una detección precoz y una actuación responsable. El objetivo principal de este trabajo es conocer las competencias del profesorado en materia de violencia de género. El estudio se apoya en la fenomenología feminista para profundizar en las formas de razonamiento práctico del profesorado. Se realiza una investigación cualitativa basada en grupos de discusión en la que participan 25 docentes de Educación Primaria (14 en formación, 11 en activo). Se aplica un análisis fenomenológico interpretativo. Los resultados revelan cinco competencias clave en el abordaje de la violencia de género en entornos educativos: concienciación, comprensión, detección, acompañamiento y diligencia, mostrando el profesorado carencias en cuatro de ellas. La falta de conciencia y comprensión del fenómeno, así como el desconocimiento de protocolos y su pronta aplicación, condicionan una actuación efectiva. Destacan positivamente el posicionamiento de algunas docentes con formación especializada. Se discuten las implicaciones prácticas para la formación del profesorado.

Palabras clave

Educación primaria; estudios feministas; formación del profesorado; violencia de género

Contacto:

Ángeles Rebollo-Catalán, dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, Calle Pirotecnia, s/n, 41013 Sevilla. Email: rebollo@us.es

Financiación:

Esta investigación presenta resultados parciales de la tesis doctoral de María Pulido Moreno que se encuentra vinculada al proyecto de I+D «Hacia un currículum sensible al género en la formación inicial del profesorado» (ref. PID2021-122206NB-I00) financiado por MICIU/AEI /10.13039/501100011033 y por FEDER, UE.

Teacher competencies in Gender-based Violence: building gender equality through coeducation

Abstract

Gender-based violence is manifesting at increasingly younger ages, seriously affecting educational development in childhood and adolescence. International organizations warn of the important role that formal education and teachers play not only for prevention and awareness but also for early detection and responsible action. The main objective of this paper is to know the competencies of teachers in matters of gender-based violence. The study relies on feminist phenomenology to delve into the teachers' practical reasoning forms. Qualitative research is carried out based on focus groups in which 25 Primary Education teachers participate (14 in training, 11 active). An interpretive phenomenological analysis is applied. The results reveal five key competencies in addressing gender-based violence in educational environments: awareness, understanding, detection, support and diligence, with teachers showing deficiencies in four of them. The lack of awareness and understanding of the phenomenon, as well as the lack of knowledge of protocols and its early application, condition an effective action. The positive positioning of some teachers with specialized training is highlighted. Practical implications for teacher training are discussed.

Key words

Elementary education; feminism studies; gender violence; teacher education

Introducción

Organismos internacionales fijan su atención en la educación como herramienta clave para prevenir la violencia y erradicar estereotipos de género (UNESCO, 2019), contemplando la igualdad de género como un eje prioritario en los programas de formación del profesorado (ONU, 2015). Según el Instituto Europeo para la Igualdad de Género (EIGE, 2016) es necesario que el profesorado posea los conocimientos necesarios para manejar las consecuencias de la desigualdad de género en el ejercicio de su profesión. Donoso-Vázquez (2020) señala la importancia de que los equipos profesionales posean una adecuada formación en el ámbito, y una conveniente motivación, disposición y autocuidado.

Algunos estudios (Miralles-Cardona *et al.*, 2020; Rebollo-Catalán y García-Pérez, 2021) revelan la necesidad de formar al profesorado para afrontar los desafíos que implican la coeducación y la prevención de la violencia, encontrando cómo la falta de sensibilización y conocimiento deriva en prácticas docentes inadecuadas (Davies y Berger, 2019; Díaz de Greñu y Anguita, 2017). Sánchez-Torrejón (2021) concluye la escasa formación del profesorado para la prevención de la violencia de género, considerando la toma de conciencia como una faceta clave en la formación del profesorado. Otros estudios muestran cómo la falta de comprensión del fenómeno afecta en la respuesta profesional a necesidades del alumnado expuesto a la violencia de género (Münger y Markström, 2019) y la incertidumbre que experimentan y la falta de una visión general sobre los servicios de apoyo (Selvik y Helleve, 2023). Esto se produce en un contexto en el que la violencia de género contra mujeres y niñas se hace muy patente con cifras alarmantes que afectan a edades cada vez más tempranas (Díaz-Aguado *et al.*, 2021; Sanmartín *et al.*, 2023), reclamando una formación especializada del profesorado para manejar estas situaciones en su práctica docente.

La legislación vigente contempla esta formación especializada obligatoria del profesorado. Ley Orgánica 3/2020 de Educación, que incorpora la perspectiva de género a través de la coeducación, contempla la violencia de género como un contenido clave del aprendizaje en etapa escolar y establece la necesidad de una formación especializada por parte del profesorado en todos los niveles educativos en esta materia. También la Ley Orgánica 8/2021, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia determina la obligatoriedad de una formación especializada en profesionales que tengan contacto habitual con menores mencionando expresamente al personal docente y educador. Esta legislación menciona que esta formación debe contemplar la prevención, detección precoz, identificación de indicios y factores de riesgo, aplicación y activación de protocolos, mecanismos para evitar victimización secundaria e impacto de roles y estereotipos de género en la violencia que sufren niñas, niños y adolescentes. En la práctica y hasta la fecha, esta formación es solo obligatoria para el profesorado con responsabilidad en la coordinación de planes de igualdad en sus respectivos centros, siendo voluntaria para el resto. Tampoco está incluida en la formación inicial del profesorado como así lo demuestran múltiples investigaciones (Ballarin, 2017; Resa-Ocio, 2021; Rogošić y Baranović, 2024).

Algunos manuales y guías institucionales ya advierten del riesgo del sesgo profesional en la atención a víctimas de violencia (Paz-Rodríguez, 2022), indicando que la primera responsabilidad de cualquier profesional es comprender la complejidad que encierra la violencia de género y señalando tres factores que motivan el sesgo profesional: a) ideas previas falsas sobre la violencia de género que conduce a una visión distorsionada de su naturaleza y causas; b) invisibilización de los mecanismos, del ciclo y proceso de la violencia, c) invisibilización de las consecuencias que dificulta la comprensión de los comportamientos de la mujer que la sufre y que provoca una doble victimización. Fernández-Zurbarán (2018) señala el desconocimiento de los indicadores de violencia de género en menores, las creencias erróneas sobre la violencia de género y los miedos a una actuación desajustada o a sus consecuencias como dificultades para la detección, orientación y acompañamiento a menores víctimas de violencia de género.

A pesar de esta necesidad manifiesta, son pocos los estudios que abordan las competencias profesionales en materia de coeducación y violencia de género (Jiménez-Cortés y Hermoso-Soto, 2024; Resa-Ocio *et al.*, 2023). Algunas investigaciones (Berger *et al.*, 2021; Blodgett y Lanigan, 2018; Cook *et al.*, 2019) identifican el conocimiento y comprensión de la violencia de género como competencias básicas. Otros estudios también mencionan la capacidad para crear espacios seguros y de confianza mediante la escucha activa y el acompañamiento (Carnevale *et al.*, 2020) así como el conocimiento de todos los servicios y la capacidad para coordinarse, colaborar y apoyarse mutuamente (Cook *et al.*, 2019; Carnevale *et al.*, 2020). Fernández-Zurbarán (2018) señala tres grandes competencias: saber mirar, saber acoger y saber acompañar, indicando la capacidad para la detección, la exploración, la escucha y el acompañamiento como competencias profesionales. Nardi-Rodríguez *et al.* (2017) revelan las señales o indicios que facilitan la detección de la violencia de género.

Resa-Ocio *et al.* (2023) definen las competencias coeducativas como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que garantizan la efectiva y correcta implementación de la coeducación en el aula. Mientras que Mimbbrero *et al.* (2017) definen la competencia en igualdad de género como la capacidad real de aplicar con iniciativa conocimientos prácticos, actitudes y destrezas en el desempeño profesional encaminadas a desarrollar una cultura que promueva la igualdad de género en las organizaciones. Otras autoras (Cook *et al.*, 2019; Jiménez-Cortés y Hermoso-Soto, 2024) determinan que las competencias profesionales aluden al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que sirven para atender a menores expuestos a la violencia de género, considerando clave la capacidad para

comprender la violencia y sus efectos, así como para apreciar el valor de equipos profesionales y trabajar en colaboración.

Este estudio se propone indagar en las competencias del profesorado en violencia de género que emergen de la resolución de casos y situaciones reales en contextos educativos y descubrir el grado en que el profesorado muestra estas competencias en el abordaje de la violencia de género. Se aplica una metodología cualitativa de corte fenomenológico feminista basada en grupos de discusión con el propósito de descubrir las formas de razonamiento práctico que emplea el profesorado en el acercamiento a la violencia de género en contexto escolar.

Planteamiento y objetivos del estudio

El objetivo del presente estudio es descubrir la variedad de competencias que manifiesta el profesorado de Educación Primaria en el abordaje de la violencia de género en contextos educativos. Tomando como punto de partida manuales y guías en esta materia (Fernández-Zurbarán, 2018; Paz-Rodríguez, 2022) e investigaciones previas sobre competencias profesionales en violencia de género (Carnevale *et al.*, 2020; Cook *et al.*, 2019; Jiménez-Cortés y Hermoso, 2024), nuestro estudio busca indagar en carencias del profesorado en el despliegue de estas competencias. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Explorar la capacidad del profesorado para comprender la violencia y reflexionar sobre el fenómeno y sus implicaciones.
- Identificar la capacidad del profesorado para reconocer indicios de violencia de género y detectarla en entornos educativos.
- Conocer las competencias del profesorado para acompañar y dar apoyo, actuando con diligencia en colaboración con otros agentes y servicios.

Método

Se aplica una metodología cualitativa, basada en grupos de discusión (Barbour, 2013), siguiendo las pautas de la investigación feminista (Aanand, 2013; Wilkinson, 2004).

Participantes

Participan 14 estudiantes del Grado en Educación Primaria de una universidad pública de Andalucía y 11 docentes en activo en centros públicos de Educación Primaria de la misma región, siendo 25 el número de personas participantes (22 mujeres y 3 hombres). A partir de esta muestra se constituyeron 4 grupos de discusión; dos compuestos por profesorado en formación y dos por profesorado en activo.

Se aplicó un muestreo teórico de casos típicos considerando como criterio principal de inclusión su condición de docente en formación o en activo de Educación Primaria. Para la selección del profesorado en formación, se contempló como criterio adicional el curso (3º del Grado de Magisterio en Educación Primaria) y la edad (≤ 25 años) y para la muestra de profesorado en activo que estuviera ejerciendo su labor docente en un Centro público de Educación Primaria. Para la muestra de profesorado en activo se utilizó de forma complementaria el muestreo en bola de nieve.

Instrumento

Se diseñó una actividad dividida en tres bloques: a) datos y hechos sobre violencia de género en contexto escolar, extraídos de investigaciones científicas e informes oficiales (Díaz-

Aguado, 2021; DGVG, 2020; Ruiz-Repullo, 2016); b) situaciones de violencia de género en contexto escolar, extraída de investigaciones previas (Rebollo-Catalán *et al.*, 2022); c) preocupaciones, puntos de mejora y necesidades de formación del profesorado en materia de género y coeducación. Este artículo recoge los resultados relativos al bloque 2 sobre situaciones de violencia. La guía de preguntas elaborada *ad hoc* incluye cuestiones como: ¿cómo interpretáis esta situación? ¿qué opináis sobre ella? ¿os ha sucedido algo similar? ¿por qué consideráis que ocurre? ¿cómo actuaríais ante esta situación?

Procedimiento

Para reclutar al profesorado en formación, se contacta con profesorado que imparte docencia en la asignatura Prácticas Docentes I de tercer curso del grado de Educación Primaria, solicitando su colaboración para presentar la actividad a su alumnado durante la última media hora de una de sus clases. Se reclutan 14 estudiantes, configurando dos grupos de discusión.

También se solicita colaboración a dos centros de profesorado a través de los cuales se logra la participación de 11 docentes en activo, configurando dos grupos de discusión. El acercamiento a estos centros se establece a través de una llamada telefónica y el envío por correo electrónico de información sobre la investigación.

Cada grupo de discusión duró aproximadamente 1 hora y 30 minutos y se realizó según la disponibilidad de las personas participantes. Los grupos con profesorado en formación se realizaron en la Facultad de Ciencias de la Educación y los de profesorado en activo en los Centros de Profesorado. Cada grupo fue conducido por una moderadora principal y dos moderadoras auxiliares, todas con formación en investigación feminista.

El profesorado aceptó participar en la investigación rellenando un formulario de consentimiento informado. El estudio se realizó cumpliendo las normas éticas vigentes, siendo aprobado por el Comité de Ética de la investigación de la Universidad de Sevilla (ref. 2083-N-23).

Análisis de datos

Se aplica un análisis fenomenológico interpretativo (Smith *et al.*, 2022; Stolz, 2023), que permite hacer una descripción minuciosa de las experiencias que viven las personas, comprendiéndolas en profundidad (Cohen *et al.*, 2022; Duque y Granados, 2019).

Se han seguido cuatro fases durante el proceso de análisis (Duque y Granados, 2019): a) lectura individual de las transcripciones con anotaciones de ideas e impresiones para la familiarización con las mismas; b) relectura individual con anotaciones de las diferentes áreas temáticas y temas emergentes que podían servir como categorías analíticas; c) fase de consenso sobre el trabajo realizado individualmente para delimitar y acotar los temas principales y más pertinentes y, d) búsqueda de relaciones y agrupación de los temas tanto individual como conjuntamente.

De este proceso inductivo emergieron inicialmente 3 competencias (comprensión, detección y acompañamiento), que posteriormente se desglosaron en 5 (conciencia, comprensión, detección, acompañamiento y actuación con diligencia). De forma complementaria, se identificaron dos subcategorías (presencia, ausencia). Se categorizan 372 unidades de análisis (248 de profesorado en formación y 124 de profesorado en activo) sobre las que se aplican técnicas de análisis con apoyo de atlas.ti v23. Este análisis se ha llevado a cabo paralelamente por tres investigadoras, lo que ha permitido la triangulación de los resultados.

Reflexividad

La reflexividad resulta esencial en la investigación feminista para comprender las suposiciones que llevan a cabo quienes realizan la investigación a través de la reflexión en torno al posicionamiento de las autoras (Hesse-Bibber y Piatelli, 2012); la interpretación de los datos se da desde una perspectiva concreta, pero ésta no es la única. En esta investigación las autoras adoptan una perspectiva de investigación feminista basada en la coeducación. Facilitar el número de extractos por categoría y subcategoría y proporcionar los más representativos para cada una, permite evaluar las interpretaciones realizadas.

Mediante la lectura, interpretación y contribución de cada investigadora, se ha tratado de incorporar las ideas surgidas durante el proceso de análisis. Para asegurar la fiabilidad, estas ideas fueron contrastadas con las personas participantes (Merriam y Grenier, 2019), teniendo en cuenta las competencias coeducativas como referencia para hacer la formación del profesorado más completa e integral.

El trato con el profesorado participante se ha basado en el respeto y la sensibilidad, contemplando desde el diseño de la investigación los valores de la investigación feminista para la creación de una actividad que incitase a la formación, reflexión y sensibilización. En el proceso de análisis, se actuó con precaución para respetar la voz del profesorado, teniendo en cuenta la base empírica ya existente en torno a las competencias.

Resultados

Competencias profesionales en violencia de género

Los datos permiten realizar un esbozo de las competencias básicas del profesorado de Educación Primaria en violencia de género (Figura 1).

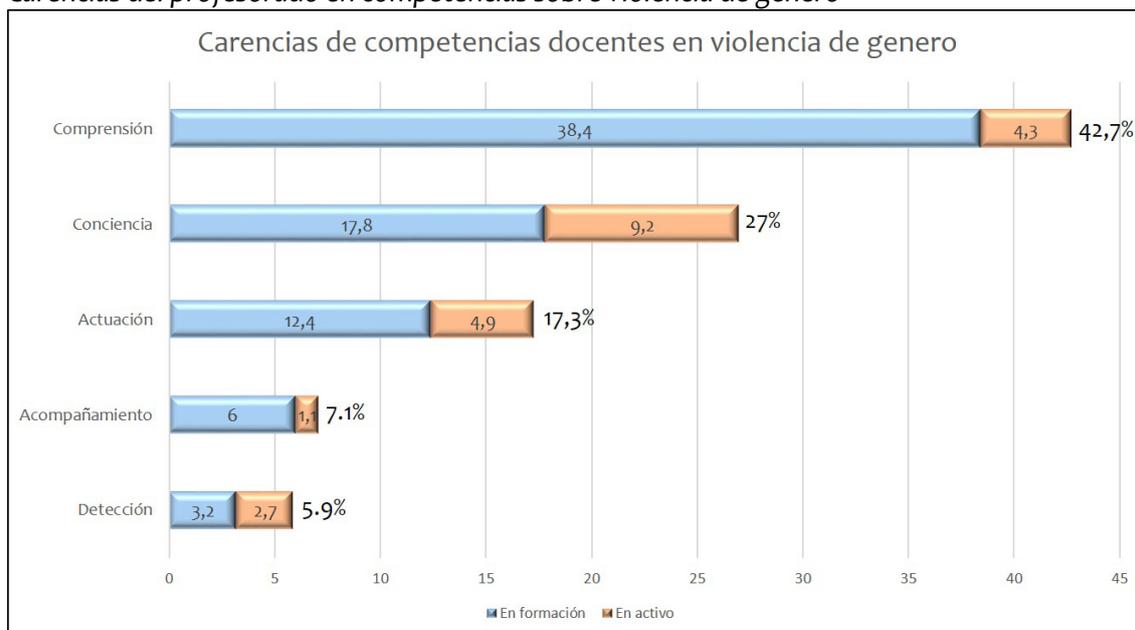
Figura 1.

Competencias profesionales en violencia de género

Toma de Conciencia (n = 113)	Comprender la violencia (n = 158)	Detectar la violencia (n = 25)	Acompañar y dar apoyo (n = 35)	Actuar con diligencia (n = 83)
Capacidad para dialogar y reflexionar sobre el fenómeno, con sensibilidad y mostrando una actitud favorable a iniciativas, propuestas y recursos que buscan erradicarla	Capacidad para entender la violencia de género, los mecanismos que la sustentan y las consecuencias para la mujer, desechando falsos mitos e ideas sin base empírica	Capacidad para reconocer situaciones de violencia, identificando indicios y señales de alarma y valorar los riesgos	Capacidad para escuchar y acompañar a víctimas directas o indirectas de la violencia de género, siendo capaz de gestionar y priorizar la atención profesional	Capacidad para actuar desde el conocimiento de protocolos, recursos y servicios de atención a víctimas, arbitrando medidas y procedimientos para responder con la diligencia debida

El 44% de los discursos emitidos por el profesorado para el abordaje de la violencia de género muestran carencias, siendo 77,8% de profesorado en formación. La figura 2 muestra las competencias en las que se observan mayores carencias.

Figura 2.

Carencias del profesorado en competencias sobre violencia de género**Conciencia de género**

Es la capacidad para percibir las desigualdades de género que son fuente de discriminación (Miralles-Cardona *et al.*, 2020) y valorar positivamente las políticas, recursos y agentes (Rebollo-Catalán *et al.*, 2022) que contribuyen a erradicarlas y trabajan para el fomento de la igualdad.

El 44.3% de los discursos del profesorado ($n = 50$) expresa carencia de una conciencia de género, revelando un gran desconocimiento de la red institucional de atención a víctimas y de los recursos y servicios disponibles, con una escasa valoración de los equipos profesionales especializados en la materia.

Es que yo creo que ese tipo de leyes a lo mejor nos perjudican más a nosotras, porque producen un rechazo en la sociedad tanto en hombres como en mujeres, entonces es como que nos estamos perjudicando a nosotras mismas con ese tipo de leyes (docente en formación).

A mí me da coraje que se piensa que esta ley es innecesaria, no es innecesaria, pero a lo mejor es necesario modificarla para que la pena que le caiga a una mujer por agredir a un hombre sea la misma (docente en formación).

Comprender la violencia

La comprensión es la capacidad para entender la violencia de género, los mecanismos que la sustentan y los efectos que provoca en las mujeres, desechando mitos y creencias falsas que carecen de una base empírica (Paz-Rodríguez, 2022).

El 42.7% ($n = 79$) de los discursos del profesorado manifiesta carencias en la comprensión de la violencia, expresando ideas falsas en torno a la violencia cruzada (equiparación de violencia con agresión), justificación del agresor por enfermedad mental o antecedentes familiares y culpabilización de la víctima por desconocimiento del proceso de violencia e incomprensión de su comportamiento.

Creo que es demasiado a maldad para un niño tan pequeño y si hace eso es porque lo ha visto en el padre, en amigos, en primos ¿sabes? creo que el problema está en los padres, en la familia y si lo ha vivido pues pensará incluso que está bien (docente en formación).

Pienso que la mujer puede agredir físicamente al hombre y hacer el mismo daño, porque, aunque no tenga la misma fuerza, puede utilizar otras cosas que pueden hacer el mismo daño, si lo tiene machacado psicológicamente y no es capaz de reaccionar, puede hacer el mismo daño (docente en formación).

Los resultados indican diferencias entre profesorado en formación y en activo [$\chi^2(1, 158) = 16.770$; $p < .001$; C. contingencia= .310], siendo el profesorado en formación quien más carencias expresan en la comprensión del fenómeno.

Detectar la violencia

La detección de la violencia implica identificar comportamientos y acciones como posibles signos de violencia de género, incluidas expresiones sutiles o enmascaradas y evitando normalizar actitudes o conductas de riesgo (Nardi-Rodríguez et al., 2017; Fernández-Zurbarán, 2018).

El 56% ($n = 14$) de los discursos muestra capacidad para detectar indicios de alerta, aunque no los relacionan directamente con la violencia de género:

Aquí hay indicadores claros de que, si esa chica no es así, evidentemente está pasando algo y hay que hacer algo, porque no es normal. Esos indicadores ya te están diciendo que algo pasa (docente en activo).

Ajá. Hay bastantes indicadores ahí. Puede ser a nivel familiar, puede ser a nivel de pareja; puede ser a nivel de edad, de género, es que pueden ser muchas cosas. (docente en activo)

El 44% ($n = 11$) de discursos del profesorado son expresivos de falta de capacidad para detectar indicios de la violencia.

En esas edades los cuerpos cambian, todo se desarrolla, que vaya tapada, holgada, eso es porque ha habido un acoso verbal y los iguales suelen ir a la persona más débil y a veces puede hacer que te bloquee, que suspendas, que no salgas de casa (docente en formación).

Acompañar y dar apoyo

Esta competencia es la capacidad para establecer un espacio seguro en el que las chicas puedan hablar, sentirse escuchadas y entendidas, además de ser capaz de guiar y estar presente en la colaboración con equipos profesionales, estableciendo relaciones interdisciplinarias de ayuda (Carnevale et al., 2020; Cook et al., 2019).

El 62.9% ($n = 22$) de los discursos del profesorado muestra una disposición y capacidad para la escucha activa y dar apoyo.

Que cuando ella pida ayuda no esté sola, que tu estés con ella, y tienes que saber lo que ella sabe, por si en algún momento ella no puede avanzar, pues que estés de apoyo, pero no intervenir completamente. (docente en formación)

Yo le diría que hablase con sus padres; con adultos ¿sabes? que la puedan ayudar y tenderle la mano; yo me ofrecería acompañarla a hablar con esos adultos si lo necesita, con el instituto, o con el centro. (docente en formación)

Sin embargo, tan solo docentes en activo con formación previa en coeducación mencionan otros agentes o servicios con los que coordinarse y apelan a actuar con cautela.

Lo primero es intentar socorrer, hablar con ella, saber qué le preocupa, ir tirando un poco del hilo. Por lo menos, así he actuado yo cuando he estado en equipos directivos dentro de centros educativos; pondría en conocimiento del equipo directivo la situación que está pasando y seguiríamos observando. (docente en activo)

Actuar con diligencia

La intervención es la capacidad para actuar desde el conocimiento de protocolos y recursos, proporcionando atención a las víctimas y evitando consejos, reproches y sobreprotección (Cook et al., 2019; Paz-Rodríguez, 2022).

El 61.5% (n = 51) de los extractos codificados revelan una actitud proactiva de atención a la víctima cargada de bondad y empatía.

Yo le preguntaría que le pasa, y en caso de que me lo cuente, le diría que no tiene la culpa, la calmaría un poco y le haría entender las cosas, que no es su culpa, que está siendo manipulada, intentaría ser clara con ella y decirle que, si no le apetece contármelo, que no me lo cuente, pero que va a tener mi ayuda. (docente en formación)

Sin embargo, existe un gran desconocimiento y poca mención del uso de protocolos y otros recursos puestos a su disposición para la intervención (n = 32). Tan solo el profesorado en activo con formación previa los menciona.

Primero hay que abrir el protocolo y después, tú ya actúas como docente, como profesional, y trabajas con esa chiquilla, y con ese chiquillo y con el resto también; tenemos que trabajar las masculinidades diversas, obviamente, porque fíjate ese chiquillo cómo está. Y con ella habrá que trabajar también otras cosas. (docente en activo)

Tenemos herramientas y protocolos que no se llevan a cabo y se cometen a veces atrocidades (...) una chica de segundo de ESO comenta que la ha violado un alumno del centro, se habla con el equipo docente y empieza a entrevistarle a él, a ella, sin informar a las familias. Y me llaman y me dicen “Hemos hecho esto, esto y esto y ahora nos toca avisar a las familias”. No, mi alma, te lo has saltado todo. (docente en activo)

Discusión y conclusiones

Este estudio descubre cinco competencias docentes clave en el abordaje de la violencia de género en entornos educativos, siendo la comprensión y conciencia de género, aquellas en las que el profesorado expresa más carencias, en especial el profesorado en formación. Estos resultados concuerdan con los de estudios previos que apuntan a la importancia del conocimiento y comprensión de la violencia como una competencia básica en el desempeño profesional (Berger et al., 2021; Blodgett y Lanigan, 2018; Münger y Markström, 2019). Pero además nuestro estudio demuestra cómo la comprensión de la violencia de género se ve condicionada por la presencia de ideas falsas (violencia cruzada, culpabilización de la víctima, justificación del agresor por antecedentes familiares o enfermedad mental, etc.) (García-Pérez et al., 2024). Algunos informes (Fernández-Zurbarán, 2018; Paz-Rodríguez, 2022) alertan de cómo estas creencias falsas y mitos enturbian la comprensión de la violencia de género, generando sesgos en las actuaciones profesionales.

La conciencia de género se descubre una competencia significativa para reconocer el origen social de la violencia y valorar los recursos, agentes y servicios que contribuyen a erradicarla. Estudios previos ya han documentado la escasa conciencia del profesorado sobre las desigualdades que son fuente de discriminación y violencia contra las mujeres (Miralles-Cardona et al., 2020; Sánchez-Torrejón, 2021). Nuestros resultados coinciden con los de otros

estudios (Rebollo-Catalán et al., 2022; Selvik y Helleve, 2023) que han revelado el escaso conocimiento y desvalorización de los recursos y servicios de apoyo a víctimas.

Por otra parte, la capacidad para detectar precozmente y actuar con diligencia se revelan competencias supeditadas a la conciencia y comprensión, por lo que la capacidad de detección del profesorado se ve limitada y, aunque sepan que está ocurriendo algo, no saben de qué se trata. Algunos trabajos previos (Fernández-Zurbarán, 2018; Davis y Berger, 2019) han revelado cómo la formación del profesorado repercute en mejores actuaciones en contexto escolar.

Nuestro estudio también revela cómo la capacidad para acompañar y dar apoyo, cargada de empatía y buenas intenciones, puede derivar en intervenciones ineficaces, debido no solo a la falta de comprensión de la violencia y sus consecuencias, sino también al desconocimiento de protocolos y servicios y a la capacidad para coordinarse, colaborar y apoyarse mutuamente. Nuestro estudio aporta nuevas claves para la formación del profesorado respecto a estudios previos (Carnevale et al., 2020; Donoso-Vázquez, 2020; Jiménez-Cortés y Hermoso-Soto, 2024) que han abordado la capacidad de escucha activa y acompañamiento en profesionales.

La investigación presenta algunas limitaciones. El profesorado en activo que participa en el estudio dispone de conocimiento en la materia, lo que ha podido repercutir en las diferencias observadas en la comprensión de la violencia. Se revela como línea de investigación futura el estudio de la formación permanente de este profesorado en activo por sus efectos positivos.

En conclusión, el estudio desvela cinco competencias básicas para la formación del profesorado en violencia de género, siendo necesaria su inclusión en la formación inicial. Se revela la necesidad de su introducción como contenido obligatorio para dotar a todo el profesorado de las herramientas conceptuales e instrumentales necesarias para emprender actuaciones profesionales adecuadas.

Referencias

- Aanand, Layand (2013). Feminist methodological approach towards focus group interview research. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 3(9), e50. <http://www.ijsrp.org/research-paper-0913.php?rp=P211741>
- Ballarin, Pilar (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7-31. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>
- Barbour, Rosaline y Morgan, David (2017). *A new era in focus group research: challenges, innovation and practice*. Palgrave Macmillan.
- Berger, Emily, Bearsley, Aoife, y Lever, Malka (2021). Qualitative evaluation of teacher trauma knowledge and response in schools. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 30(8), 1041-1057. <https://doi.org/10.1080/10926771.2020.1806976>
- Blodgett, Christopher, y Lanigan, Jane (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>

- Carnevale, Stefania, Di Napoli, Immacolata, Esposito, Ciro, Arcidiacono, Caterina, y Procentese, Fortuna (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), e4463. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124463>
- Cook, Joan, Newman, Elena, y Simiola, Vanessa (2019). Training in trauma: competencies, initiatives and resources. *Psychotherapy*, 56(3), 409–421. <https://doi.org/10.1037/pst0000233>
- Cohen, Julie, Kassin, Anusha, Wada, Kaori, y Suehn, Megan (2022). The personal and the political: how a feminist standpoint theory epistemology guided an interpretative phenomenological analysis. *Qualitative research in psychology*, 19(4), 917-948. <https://doi.org/10.1080/14780887.2021.1957047>
- Davies, Samantha, y Berger, Emily (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>
- Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (DGVG) (2020). Macroencuesta de violencia contra la mujer 2019. Ministerio de Igualdad. <https://bit.ly/379RYyh>
- Díaz de Greñu, Sofía, y Anguita-Martínez, Rocío (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *REIFOP - Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219–232. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961>
- Díaz-Aguado, María José, Martínez-Arias, Rosario, Martín-Babarro, Javier, y Falcón, Laia (2021). *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España*. Ministerio de Igualdad. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/wp-content/uploads/Estudio_ViolenciaEnAdolescencia.pdf
- Donoso-Vázquez, Trinidad (2020). *Superar las secuelas de la violencia machista. Las voces de las mujeres y sus hijas e hijos*. Egregius Ediciones.
- Duque, Hansel y Granados, Edith (2019). Análisis fenomenológico interpretativo: Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-24. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/2956/2771>
- EIGE (2016). *Gender in Education and Training*. Oficina de publicaciones de la Unión Europea. <https://bit.ly/2YroWoU>
- Fernández-Zurbarán, Paola (2018). *Guía para profesionales ante chicas adolescentes que sufren violencia de género: saber mirar, saber acoger, saber acompañar*. Instituto Andaluz de la Mujer. <https://n9.cl/3cxhq>
- García-Pérez, Rafael, Rodríguez-López, Manuel, Rebollo-Catalán, Ángeles, Cubero-Pérez, Mercedes, y Bascón-Díaz, Miguel J. (2024). Mitos de violencia contra las mujeres en la pareja: La escala MIPVAW. *RELIEVE - Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 30(2), e10. <https://doi.org/10.30827/relieve.v30i2.29751>

- Hesse-Biber, Sharlene N., y Piatelli, Deborah (2012). The feminist practice of holistic reflexivity. In Sharlene N. Hesse-Biber (Ed.), *Handbook of feminist research: Theory and praxis* (pp. 557–582). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781483384740.n27>
- Jiménez-Cortés, Rocío, y Hermoso-Soto, Alicia (2024). Competencias profesionales para una atención efectiva y de calidad a menores expuestiolenia de género. *RIE -Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 165-182. <https://doi.org/10.6018/rie.547061>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- 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/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2021-9347
- Merrian, Sharan B. y Grenier, Robin S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. John Wiley & Sons.
- Mimbrero, Concepción, Pallarès, Susana, y Cantera, Leonor (2017). Competencias de igualdad de género: capacitación para la equidad entre mujeres y hombres en las organizaciones. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 17(2), 265-286. <https://www.redalyc.org/journal/537/53751755010/html/>
- Miralles-Cardona, Cristina, Cardona-Moltó, María-Cristina, y Chiner, Esther (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2), 231-257. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23899>
- Münger, Ann-Charlotte, y Markström, Ann-Marie (2019). School and child protection services professionals' views on the school's mission and responsibilities for children living with domestic violence – tensions and gaps. *Journal of Family Violence*, 34(5), 385–398 (2019). <https://doi.org/10.1007/s10896-019-00035-5>
- Nardi-Rodríguez, Ainara, Pastor-Mira, María-Ángeles, López-Roig, Sofía, y Ferrer-Pérez, Victoria (2017). What are the most representative warning signs of intimate partner violence against adolescent girls? *Anales de Psicología*, 33(2), 376-382. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.2.256971>
- Organización de Naciones Unidas (ONU) (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://bit.ly/37g8o6E>
- Paz-Rodríguez, Juan Ignacio (Coord.) (2022). *Violencia contra las mujeres: Conceptos básicos, marco normativo e intervención profesional e institucional*. Manuales para el abordaje profesional integral de la violencia contra las mujeres. Junta de Andalucía. <https://n9.cl/pjmrp>
- Rebollo-Catalán, Angeles, y García-Pérez, Rafael (2021). Hacia una formación del profesorado sensible al género: datos y propuestas. En Ángeles Rebollo-Catalán y Alicia Arias-Rodríguez (Coords.). *Hacia una docencia sensible al género en la Educación Superior* (pp. 261-288). Dykinson.

- Rebollo-Catalán, Ángeles, De los Santos-Martínez, Patricia, y Jiménez-Cortés, Rocío (2022). Recursos que ayudan a las adolescentes a recuperarse de una experiencia de violencia de género en el noviazgo. *RIE - Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 203-218. <https://doi.org/10.6018/rie.463081>
- Resa-Ocio, Ainhoa. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *REIFOP - Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Resa-Ocio, Ainhoa, Lucas-Palacios, Laura y Diez-Ros, Rocío (2023). Hacia unas competencias coeducativas en Educación Infantil para la formación docente desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Clio. History and History Teaching*, 49, 209-233. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2023499540
- Rogošić, Silvia, y Baranović, Branislava (2024). Gender sensitivity of Teacher Education Curricula in the Republic of Croatia. *Open Education Studies*, 6(1), e20220225. <https://doi.org/10.1515/edu-2022-0225>
- Ruiz-Repullo, Carmen (2016). *Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes*. Instituto Andaluz de la Mujer
- Sanmartín, Anna, Gómez, Alejandro, Kuric, Stribor, y Rodríguez, Elena; (2023). *Barómetro Juventud y Género 2023. Avance de resultados: violencia de género*. Centro Reina Sofía de Fad Juventud. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10144131>
- Sánchez-Torrejón, Begoña (2021). Coeducación en la formación del profesorado: herramienta para la prevención de la violencia de género. *Aula de Encuentro*, 22(2), 127-147. <https://doi.org/10.17561/ade.v22n2.5310>
- Selvik, Sabreen, y Helleve, Ingrid (2023). Understanding teachers' uncertainty in encounters with pupils with experiences of domestic violence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(4), 650-662, <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2042845>
- Smith, Jonathan, Flowers, Paul, y Larkin, Michael (2022). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research* [2nd Edition]. Sage.
- Stolz, Steven (2023). The practice of phenomenology in educational research. *Educational Philosophy and Theory*, 55(7), 822-834. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2138745>
- UNESCO (2019). *From access to empowerment. UNESCO strategy for gender equality in and through education 2019-2025*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369000>
- Wilkinson, Sue (2004). Focus groups: A feminist method. In Sharlene N. Hesse-Biber y Michelle L. Yaiser (Eds.) *Feminist Perspectives on Social Research* (pp. 271-295). Oxford University Press.