




<https://doi.org/10.1590/198053147801>

INTERVENCIÓN EN VIOLENCIA DE GÉNERO Y ALUMNADO UNIVERSITARIO: DIAGNOSIS EN ACCIÓN

 Carmen Romo Parra^I
 Silvia Escobar Fuentes^{II}
 Luis Miguel Rondón García^{III}

^I Universidad de Málaga (Uma), Málaga, Andalucía, España; cromo@uma.es

^{II} Universidad de Málaga (Uma), Málaga, Andalucía, España; silviaescobar@uma.es

^{III} Universidad de Málaga (Uma), Málaga, Andalucía, España; luirongar@uma.es

Resumen

El artículo examina la situación de los colectivos profesionales que intervienen contra la violencia de género en España desde la perspectiva de una muestra del alumnado de la Universidad de Málaga. Se implementa una metodología cualitativa mediante la aplicación de una matriz DAFO. Los resultados denuncian sobre todo las amenazas, producto de la inversión deficiente y la falta de respuesta social. También se realzan la experiencia, la competencia profesional, los avances legislativos y la diversidad de recursos existentes en España. La presente investigación constituye un diagnóstico válido para encaminar planes de estudio y políticas públicas más efectivas contra la violencia de género.

VIOLENCIA • RELACIONES DE GÉNERO • COMPETENCIA PROFESIONAL • ESTUDIANTE UNIVERSITÁRIO

INTERVENÇÃO NA VIOLÊNCIA DE GÊNERO E ALUNOS UNIVERSITÁRIOS: DIAGNÓSTICO EM AÇÃO

Resumo

O artigo examina a situação dos coletivos profissionais que intervêm contra a violência de gênero na Espanha a partir da perspectiva de uma amostra de estudantes da Universidade de Málaga. É implementada uma metodologia qualitativa através da aplicação de uma matriz SWOT. Os resultados denunciam sobretudo as ameaças, produto do investimento deficiente e falta de resposta social. Também se realçam a experiência, a competência profissional, os avanços legislativos e a diversidade de recursos existentes na Espanha. A presente pesquisa constitui um diagnóstico válido para encaminhar planos de estudo e políticas públicas mais eficazes contra a violência de gênero.

VIOLÊNCIA • RELAÇÕES DE GÊNERO • COMPETÊNCIA PROFISSIONAL • ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO

INTERVENTION IN GENDER VIOLENCE AND UNIVERSITY STUDENTS: DIAGNOSIS IN ACTION

Abstract

The article examines the situation of professional groups that intervene against gender violence in Spain, from the perspective of students sampled from the University of Malaga. A qualitative methodology is implemented using a SWOT matrix. The results expose threats, above all, as a result of insufficient investment and lack of social response. The experience, professional competence, legislative advances and diversity of resources existing in Spain are also highlighted. This study is a valid diagnosis to guide more effective study plans and public policies against gender violence.

VIOLENCE • GENDER RELATIONS • PROFESSIONAL COMPETENCE • UNIVERSITY STUDENT

INTERVENTION CONTRE LA VIOLENCE DE GENRE ET ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES : DIAGNOSTIC EN ACTION

Résumé

Cet article examine la situation des groupes professionnels intervenant contre la violence de genre en Espagne, à partir de la perspective d'un échantillon d'étudiants de l'Universidade de Malaga. Il repose sur une méthodologie qualitative utilisant la matrice SWOT. Les résultats obtenus dénoncent en premier lieu les menaces conséquence d'un investissement insuffisant et d'une absence de réponse sociale. Ils mettent également en avant l'expérience et la compétence professionnelle, ainsi que les progrès législatifs et la diversité des ressources disponibles en Espagne. Cette recherche constitue un diagnostic valable pour la mise en œuvre de plans d'études et de politiques publiques plus efficaces contre les violences de genre.

VIOLENCE • RELATIONS DE GENRE • QUALIFICATION PROFESSIONNELLE • ÉTUDIANT D' UNIVERSITÉ

Violencia de género: acción política y compromiso profesional

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL Y CULTURAL RELATIVA A LOS VALORES DE IGUALDAD Y GÉNERO mediante los agentes de socialización, se hacen plausibles cuando la ciudadanía los reconoce como propios y existe un cierto equilibrio entre el discurso de la sociedad y los acuerdos adquiridos al respecto por parte de las profesiones sociales.

En este sentido, para evolucionar hacia una igualdad efectiva, de resultados, es preciso que todos los agentes sociales se involucren, en sintonía con los avances legislativos. Además, los progresos sociales para el logro de estos fines implican una conciencia colectiva que integre el desarrollo del pensamiento científico y la acción política en la práctica social basada en la evidencia. A partir de su rol central, la intervención profesional, como mediadora entre las instituciones y la ciudadanía, necesita adoptar, en fin, la perspectiva de género como una cuestión no sólo hermenéutica, sino también de compromiso con el bien social y público, como obligación ética (Bosch Fiol et al., 2017).

En España, aunque la ley reconoce plena igualdad entre hombres y mujeres, las medidas tomadas son claramente insuficientes. Los indicadores son elocuentes en este sentido: las elevadas cifras de violencia de género; la discriminación en las remuneraciones y en las pensiones; el mayor desempleo femenino; la todavía escasa presencia de las mujeres en puestos de responsabilidad política, social, cultural y económica; o los problemas de conciliación entre la vida personal, laboral y familiar; muestran cómo la igualdad sigue estando lejos de ser efectiva. Con un impacto especial, la violencia de género constituye un dilema que imposibilita alcanzar las legítimas aspiraciones de muchas mujeres que ven reducida su capacidad de control sobre sus propias vidas, minorando su dignidad y poniendo en peligro su supervivencia y la de sus hijos e hijas.

Las prácticas discursivas evidencian que la violencia de género subsiste aún como un fenómeno muy oculto (Ferrer Pérez y Bosch Fiol, 2016). Sin embargo, su tratamiento como problema público constituye el revulsivo definitivo para iniciar el camino de su erradicación. Esta consideración reclama a los Estados responsabilidad sobre el diseño y ejecución de políticas que enfrenten el asunto de manera eficiente. Desde la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer de 1993, se han desarrollado diversas iniciativas a nivel nacional y supranacional que encontraron referentes de especial significación en la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1995) y en la Convención de Belém do Pará (Organización de Estados Americanos [OEA], 1994). Esta última se sitúa a la vanguardia de la construcción jurídica en materia de violencia de género en Iberoamérica, reconociendo a este tipo de violencia como clara violación de los derechos humanos (Castillo Vargas, 2007; Teresi, 2017).

En España, la Ley Orgánica 1/2004, del 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género supuso la materialización de un largo proceso de toma de conciencia a nivel político y social. Es una Ley innovadora y precursora en la materia a nivel internacional puesto que no solo establece medidas punitivas, sino que hace especial hincapié en la prevención y la asistencia a las víctimas, contemplando la dimensión jurídica, psicológica y social. Además, como manifiestan Cubells y Calsamiglia (2018), introduce y oficializa el concepto de violencia de género dentro del sistema legal español. El objeto de la Ley es

... actuar contra la violencia que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre éstas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado vinculados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia. (Ley Orgánica 1/2004, art. 1.1, p. 42168).

Asimismo, para reforzar las medidas que se han ido desarrollando desde la promulgación de la Ley 1/2004, en 2017 se aprueba el Pacto de Estado contra la Violencia de Género (Ministerio de la Presidencia, 2017). El Pacto contiene un total de 292 medidas estructuradas en torno a 10 ejes de acción: concienciación; sensibilización; prevención; mejora de la respuesta institucional; reforma de la asistencia a las mujeres y a las y los menores; formación de los distintos agentes implicados en la violencia de género; elaboración de estadísticas y estudios sobre la materia; canalización de sugerencias a las administraciones y otras instituciones; dar a conocer y responder a otras formas de violencia contra las mujeres; y, por último, mantener el seguimiento del Pacto de Estado.

En fin, en ambas iniciativas se contempla el abordaje integral de la violencia de género, señalando la necesidad de involucrar al sistema jurídico, al sanitario, a los cuerpos y fuerzas de seguridad del Estado, a los medios de comunicación y a las y los profesionales de la intervención social (Bosch Fiol y Ferrer Pérez, 2012).

De lo dicho se infiere que las y los profesionales constituyen un recurso de primer nivel, juegan un papel fundamental en las políticas contra la violencia de género. Las profesiones sociales tienen su razón de ser cuando dan respuestas, basadas en la evidencia, a sus fines sociales y compromisos adquiridos con sus principios y con los valores de la sociedad (Bertolin, 2017). Sus propuestas epistemológicas influyen en las orientaciones de planes y programas y en el diseño y desarrollo de los servicios que se ponen a disposición de las personas beneficiarias, y en la forma en la que se prestan esos servicios (Maquibar et al., 2017). Por ello, es imprescindible que las y los profesionales tengan un conocimiento óptimo de los recursos existentes y promocionen su creación a partir del marco de interpretación que les proporciona la reflexión feminista (McPhail et al., 2007). Asimismo, y dado que la violencia de género tiene un marcado carácter multidimensional, que reclama un abordaje integral como acabamos de escribir, el trabajo en equipos interdisciplinarios bien coordinados constituye otra de las claves de una buena gestión, tal y como se formula en el Eje 2 del Pacto de Estado contra la Violencia de Género. A esto cabe añadir la adecuada adquisición de competencias transversales de las y los profesionales que ocuparán estos roles en el futuro.

En el contexto descrito, la intervención social en violencia de género se enfrenta a situaciones sociales complejas en tiempos que exigen actitudes comprometidas con esta cuestión. El rol de interlocución directa con la ciudadanía es sustancial, la calidad de la actuación afecta a la satisfacción de las personas usuarias y también a la propia realización laboral. Como señala Larrauri (2003), entre los motivos por los que las mujeres que han sufrido violencia de género retiran las denuncias se halla la percepción de falta de apoyo y protección por parte de las instituciones. Se requiere, por tanto, el desarrollo de capacidades como la empatía y una escucha activa que no ceda a la condescendencia (Postmus et al., 2011; Canet Benavent & Martínez Martínez, 2014). De igual modo, las barreras institucionales, las resistencias patriarcales heterocéntricas y la excesiva burocratización de los procesos, generan dificultades para cubrir las expectativas de los actores sociales implicados. Algunas voces apuntan a una excesiva centralidad en la gestión de los recursos, junto a la saturación de trabajo, producto de la insuficiente financiación de los servicios y del escaso planeamiento de las tareas. Si a ello se suma la excesiva focalización en la atención directa y el incremento de personas usuarias en momentos de crisis económica, se desemboca, al fin, en el síndrome de *burnout* (Canet Benavent & García Cuenta, 2006). Como apunta Ainhoa Berasaluze (2009) para el Trabajo Social, el enfoque eminentemente burocrático, “gestionista”, de las actividades desarrolladas por estas y estos profesionales, no solo incide en el abandono de otras funciones, también son la principal fuente de insatisfacción y estrés laboral.

Frente a este escenario, resulta evidente la importancia de incorporar la formación en igualdad de género desde el planteamiento curricular de los títulos universitarios (Levin et al., 2015) para asegurar que el proceso de enseñanza-aprendizaje genere un pensamiento crítico y una cultura reflexiva (Matías González & Fernández Aquino, 2018), sobre todo considerando la formación de profesionales

de la intervención social. Como subraya Amanda Greubel (2019), asegurar la cobertura de los contenidos relativos al género en las programaciones académicas determina la capacidad del alumnado para enfrentar los desafíos de la práctica profesional en el mundo actual.

La formación en perspectiva de género resulta clave para disminuir la incidencia de la violencia de género, en tanto que proporciona herramientas para saber en qué consiste, cómo y cuándo actuar (García Moreno et al., 2015). La dialéctica entre el ser y el saber, implica un planteamiento desde adentro hacia afuera, en conformidad con los principios de los últimos pactos educativos a nivel internacional. Estos acuerdos demandan, por un lado, formar a profesionales desde una perspectiva estructural y de compromiso social, por otro, proponen un aprendizaje integrado, colaborativo, para que aprendan a vivir en sociedad como ciudadanas y ciudadanos, además de como profesionales. Este planteamiento recalca en la propia Ley Orgánica 1/2004. En ella se recoge explícitamente esta cuestión señalando en su artículo 4.7 que “las universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal”. Además, en el artículo 15.3 se concreta que

. . . las administraciones educativas competentes asegurarán que en los ámbitos curriculares de las licenciaturas y diplomaturas, y en los programas de especialización de las profesiones sociosanitarias, se incorporen contenidos dirigidos a la capacitación para la prevención, la detección precoz, intervención y apoyo a las víctimas de esta forma de violencia. (Ley Orgánica 1/2004, p. 42170).

Sobre la formación en un sentido amplio de las y los profesionales seguirá incidiendo el Eje 5 del Pacto de Estado en Materia de Violencia de Género. Si esta formación se recibe de manera efectiva, se capacita para una intervención adecuada, concurriendo en una contradicción cuando no se hace, debido a que las y los profesionales igualmente tendrán que enfrentarse a esta problemática social. Habilitar para la resolución de los problemas que deberá encarar cada perfil profesional justifica, en última instancia, la incorporación de las competencias relacionadas con la igualdad de género. Responder de forma adecuada a la realidad social, legal y científica actual (Bas Peña et al., 2017) así lo exige.

Sin embargo, la investigación al respecto señala que la inclusión de este enfoque en las guías docentes universitarias en España no es suficiente (Díez Ros et al., 2016), ni garantiza en sí los resultados del aprendizaje. Los contenidos dirigidos a la capacitación para la prevención, detección e intervención con víctimas de violencia de género son limitados, condicionando el nivel de competencia profesional (Bas-Peña et al., 2015). Como apunta Eva Tobías Olarte (2018, pp.151, 146), “en la medida que exista formación en igualdad de género, ésta se constituye como una fortaleza”, aunque insiste en que aún “la mayoría de las asignaturas ofrecidas en materia de género y/o violencia contra las mujeres, por las universidades públicas españolas, tienen un carácter optativo”. Estos comentarios visibilizan la falta de compromiso real con la formación en igualdad entre hombres y mujeres (Bas Peña et al., 2017). A esto cabe añadir el necesario carácter transversal de la igualdad de género en los distintos contenidos o materias de los planes de estudio, en sintonía con el conocimiento empírico de la realidad de las intervenciones que se realizan en los espacios profesionales (Jones et al., 2019).

En suma, la eliminación de las desigualdades en general y de la violencia de género en particular requiere la integración y el acuerdo de todas las personas e instituciones que construyen el conocimiento social, siendo un requisito fundamental la superación de los prejuicios de las personas que ejercen una labor profesional o que se están formando para ello (LeGeros & Savage, 2012). No olvidemos tampoco las exigencias deontológicas que representan un derecho-obligación y que tipifican, entre sus puntos cardinales, la lucha contra la violencia de género en todas sus versiones, como un eje central en la intervención social del momento actual.

Frente a todos estos debates, en este trabajo consideramos básico interpelar al alumnado universitario. Como informante clave, pedimos al estudiantado un diagnóstico sobre la situación

de las y los profesionales en el marco de la intervención social en violencia de género. Su percepción proporciona un testimonio valioso sobre las ventajas y los problemas de un colectivo al que aspiran incorporarse en breve. Asimismo, invitar al alumnado a mirarse en este espejo ofrece otro tipo de información, más sutil y que no evaluamos de manera expresa en este estudio, pero que sí fluye en el trasfondo de la evaluación que realizan: qué competencias están adquiriendo, qué valoran en su propia formación y cuáles son sus apoyos y miedos. Estas percepciones pueden ser de gran utilidad para mejorar la formación que reciben desde el aula universitaria.

Método

El objetivo principal de este estudio consistió en describir las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas percibidas por una muestra de alumnas y alumnos de la Universidad de Málaga respecto a la situación de las y los profesionales de la intervención social en violencia de género. Para dar respuesta a dicho objetivo, se implementa una metodología cualitativa mediante la aplicación de una matriz DAFO. El análisis DAFO ha demostrado en múltiples investigaciones su utilidad para el diagnóstico estratégico, sobre todo en el ámbito de la gestión de las organizaciones y, en base a ello, consideramos que era la herramienta más adecuada para dar cobertura al objetivo planteado en este estudio. Precisamente, la matriz DAFO surge en la década de 1960 en el ámbito empresarial para dar una respuesta a la necesidad de mejorar las decisiones que se tomaban en las corporaciones (Sánchez Huerta, 2017).

Participantes

En esta investigación ha participado el alumnado de la Universidad de Málaga que durante el período 2018/2019 se hallaba cursando distintas asignaturas de grado y una de posgrado vinculadas todas a la intervención social. Concretamente participaron un total de 336 estudiantes, de los cuales, 271 provenían de distintos cursos del grado en Trabajo Social, 35 del tercer curso del grado en Psicología y 30 del Máster Universitario en Igualdad y Género. Tal y como también podemos ver en la Tabla 1, se obtuvieron un total de 129 documentos completados sobre el tema propuesto. La selección de la muestra de estudiantes fue intencional, teniendo en cuenta las asignaturas impartidas por el profesorado implicado en el estudio durante dicho curso.

TABLA 1
ASIGNATURAS, NÚMERO DE ALUMNADO IMPLICADO Y DOCUMENTOS CUMPLIMENTADOS

Asignaturas	Alumnado	Documentos cumplimentados
Salud, dependencia y vulnerabilidad social (3º Grado en Trabajo Social)	69	19
Trabajo Social, Género e Igualdad de Oportunidades (4º Grado en Trabajo Social)	114	52
Trabajo Social con individuos y familias (2º Grado en Trabajo Social)	78	26
Psicología Comunitaria (3º Grado en Psicología)	35	14
Género e Intervención Social y Comunitaria (Máster Universitario en Igualdad y Género)	30	12
Intervención social desde la perspectiva de género (V Experto Universitario en Adaptación al Grado en Trabajo social)	10	6
Totales	336	129

Fuente: Elaboración propia.

Instrumento

Para recabar información desde el paradigma cualitativo por medio de la técnica DAFO se confeccionó un documento-guía por parte del equipo de investigación, con la consulta previa a los expertos de los Centros de Servicios Sociales de la Junta de Andalucía. El documento se elaboró según las herramientas validadas por el Centro Virtual de Conocimiento para poner Fin a la Violencia contra las Mujeres y Niñas, de la ONU Mujeres y la Plataforma Capacity4dev de la Comisión Europea.

Procedimiento

La recogida de información se realizó durante el primer semestre de 2019. Se pidió al alumnado que, por grupos de trabajo, describiera su percepción acerca de la situación de los y las profesionales en el terreno de la intervención social con personas implicadas en violencia de género. Se solicitó que, por una parte, mencionaran las principales fortalezas y debilidades de las y los profesionales a la hora de afrontar la actuación en el ámbito estudiado y, por otra, se instó al alumnado a que expusieran las oportunidades y las amenazas que desde su perspectiva ofrece el entorno al colectivo de interventoras e interventores sociales.

En una primera sesión, se indicó que por pequeños grupos de trabajo (5-6 participantes) debatieran y señalaran, por consenso, las principales fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas respecto al tema propuesto. En una segunda sesión, dentro de cada una de las asignaturas, se pusieron en común las conclusiones a las que cada grupo había llegado, abriéndose el debate sobre todos los puntos de vista vertidos en los documentos-guía.

La duración total de las sesiones fue de dos horas por cada asignatura. Los documentos resultantes fueron recogidos en las respectivas asignaturas alojadas en el Campus Virtual de la Universidad de Málaga.

A partir de aquí, se procedió a sistematizar toda la información conforme a las cuatro categorías generales contenidas en el instrumento: fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas. Con base en The Grounded Theory (Charmaz, 2014), el proceso de codificación se realizó siguiendo un método inductivo utilizando la herramienta ATLAS.ti, versión 8. En el proceso de categorización se estableció una clasificación inicial de los contenidos que dio lugar, en un segundo paso, a una codificación más específica dentro de las citas seleccionadas, dando como resultado una serie de subcategorías dentro de cada una de las cuatro categorías generales establecidas al inicio del estudio.

Resultados

Tras el análisis de las unidades hermenéuticas, se obtuvo un total de 858 citas, siendo las amenazas las más mencionadas (236 citas). De las restantes, las oportunidades y las fortalezas obtuvieron un peso similar en citas, con 211 y 210 respectivamente. Por último, las debilidades contaron con 201 menciones.

Una vez establecido el cómputo global de citas de cada categoría, se estudió, por separado, los resultados obtenidos para cada una de ellas, conforme a su división en cuanto al origen: fortalezas y debilidades (origen interno) y oportunidades y amenazas (origen externo).

Origen interno: fortalezas y debilidades

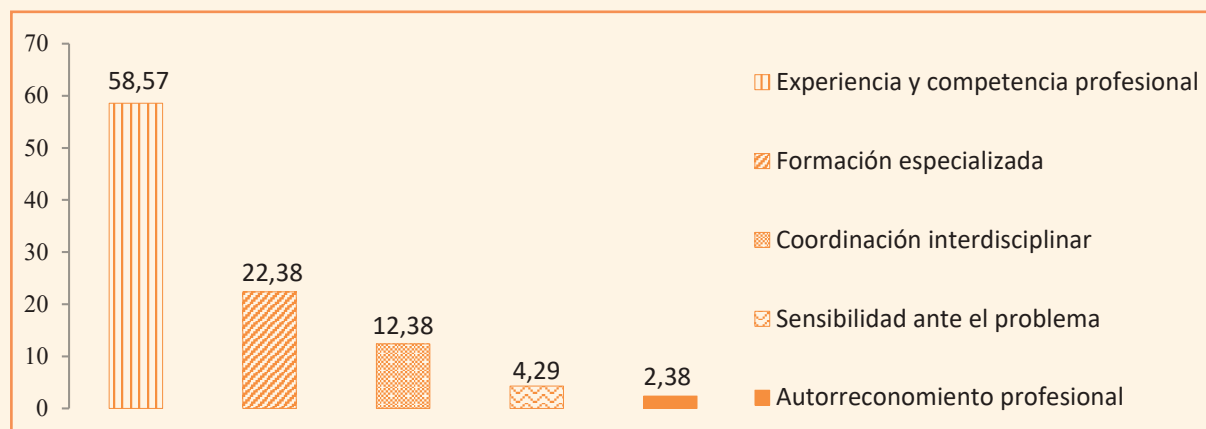
Fortalezas

Tal y como puede verse en la Figura 1, con casi un 60% de las citas, el alumnado apuntó que la experiencia y la competencia profesional constituyen los puntos fuertes con los que cuentan las y los profesionales. Asimismo, sienten confianza en su formación especializada, aunque el número de

citas es bastante inferior, suponiendo poco más de un tercio de las referencias realizadas en la anterior subcategoría. En cualquier caso, la suma de ambas subcategorías reúne, prácticamente, el 81% de las citas totales.

En tercer lugar, con un 12,4%, se pone el acento en la capacidad para la realización de un trabajo coordinado de manera interdisciplinaria. Por otro lado, en orden descendente, la sensibilidad respecto a la magnitud de la violencia de género como problema social y el autorreconocimiento profesional se señalaron con apenas un 4,3% y un 2,4% respectivamente. Sin embargo, no podemos dejar de notar que se definan como fortalezas la actitud proactiva del colectivo y el orgullo acerca del trabajo que se realiza en el ámbito de la erradicación de la violencia de género.

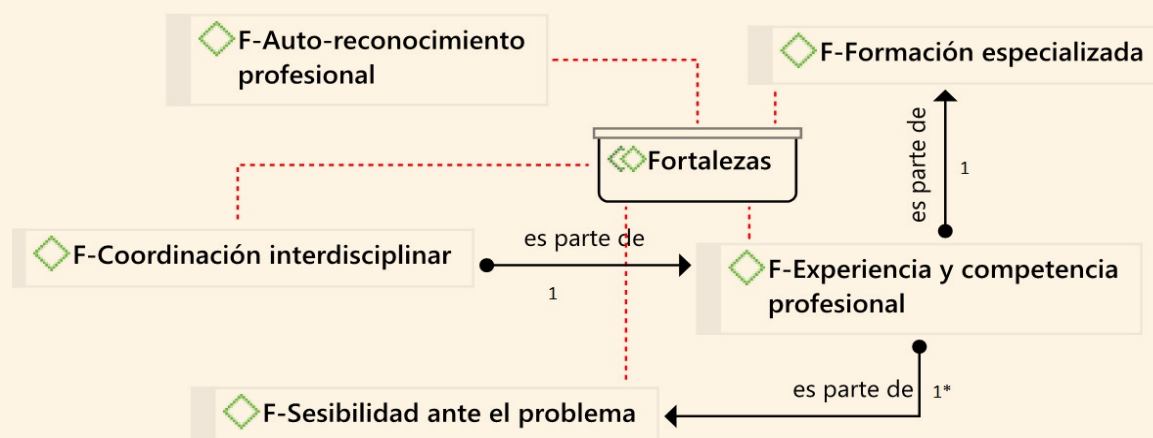
FIGURA 1
FORTALEZAS EN PORCENTAJES



Fuente: Elaboración propia.

Como hace patente la Figura 2, el análisis de redes dentro de la categoría fortalezas rubrica la importancia de la experiencia y la competencia profesional como pieza central y clave del desempeño profesional, nutrido por la formación especializada y la sensibilidad ante el problema. A ello se suma el papel que tiene la coordinación interdisciplinaria en el incremento de la experiencia y la competencia de las y los profesionales.

FIGURA 2
RED DE LA CATEGORÍA FORTALEZAS



Fuente: Elaboración propia.

Debilidades

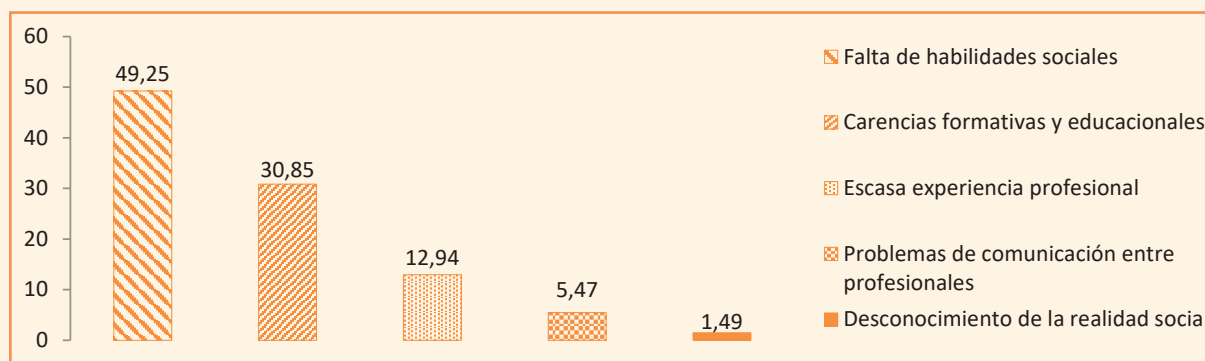
Como en el caso anterior, la categoría debilidades también está desglosada en cinco subcategorías.

Los resultados revelan que los aspectos señalados en las fortalezas no son lo suficientemente sólidos, ya que también pueden suponer flaquezas de la intervención profesional. Como se observa en la figura 3, las principales subcategorías mencionadas dentro de las debilidades son la falta de habilidades sociales y las carencias formativas y educacionales, remarcándose especialmente la primera, con casi la mitad de las citas totales (49,2%). Podemos apreciar que ambos aspectos mantienen un contacto estrecho ya que la adquisición de habilidades sociales constituye un componente clave de la formación para el ejercicio profesional.

La escasa experiencia profesional también supone una carencia para el abordaje de la violencia de género, aunque ha sido mencionada en menor medida que las anteriores subcategorías (un 12,9% de las citas totales).

En último término, se señalan los problemas de comunicación entre profesionales y el desconocimiento de la realidad social, esto es, las circunstancias que rodean a las personas que sufren violencia de género, con un escaso 5,5% y con un 1,5%, respectivamente. Estos déficits señalados por el alumnado implícitamente pueden relacionarse con la crítica a una intervención profesional que aún hoy no atiende a los distintos aspectos y escenarios en los que se desarrolla y sustenta la violencia de género, subrayando la rutina de intervenciones individuales que no incorporan una necesaria perspectiva ecológica.

FIGURA 3
DEBILIDADES EN PORCENTAJES



Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, el análisis de redes nos ayuda a profundizar en las interrelaciones entre las tres debilidades más citadas por el alumnado.

FIGURA 4
RED DE LA CATEGORÍA DEBILIDADES



Fuente: Elaboración propia.

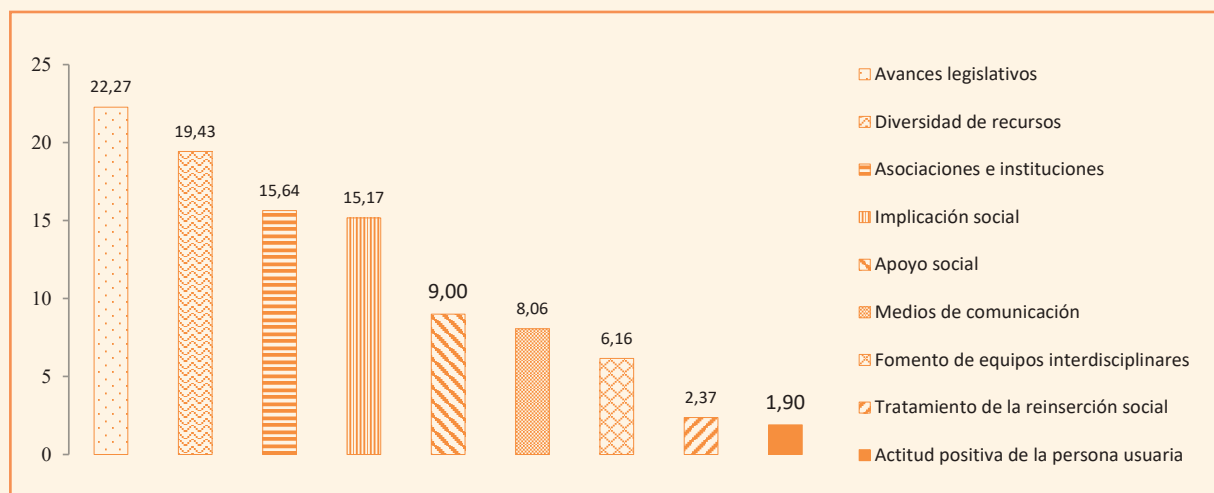
Los vínculos establecidos muestran cómo la escasa experiencia profesional se retroalimenta de las carencias formativas y educacionales. En este sentido, también se explica que la falta de habilidades sociales para tratar con los sujetos implicados en situaciones de violencia de género tiene su base en los déficits en la formación, en primer término, y en la escasa experiencia profesional en el terreno que tratamos.

Origen externo: oportunidades y amenazas

A continuación, analizaremos la visión del alumnado acerca de las oportunidades y las amenazas para el ejercicio profesional contra la violencia de género. Como hicimos con las categorías de origen interno, comenzaremos analizando la dimensión positiva.

Oportunidades

FIGURA 5
OPORTUNIDADES EN PORCENTAJES



Fuente: Elaboración propia.

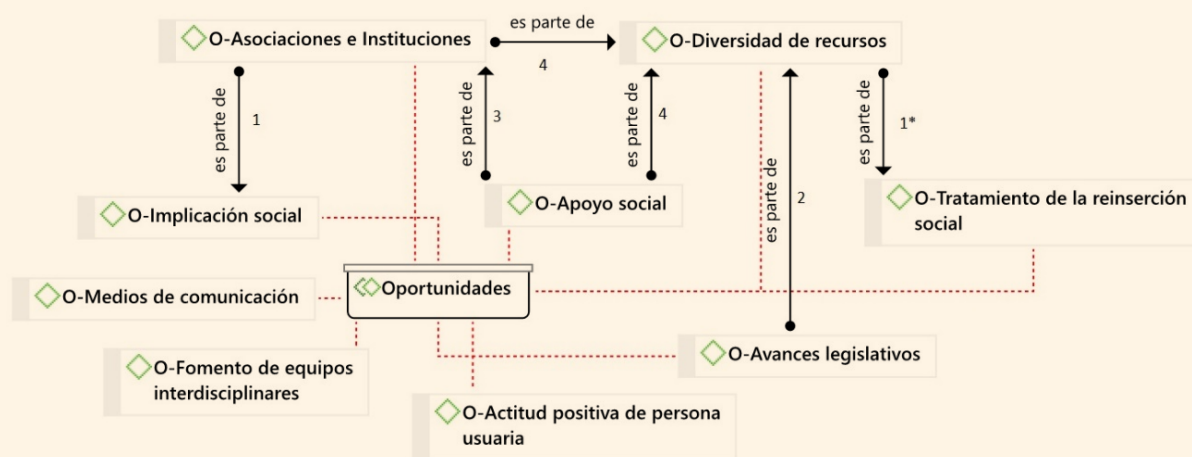
Como refleja la Figura 5, las oportunidades que ofrece el entorno a las y los profesionales son múltiples y variadas, desglosándose esta categoría en nueve subcategorías que pasamos a comentar.

Las citas en porcentajes obtenidas para cada una de las subcategorías se distribuyen de manera más regular que en las subcategorías estudiadas anteriormente, siendo los avances legislativos (22,3%) y la diversidad de recursos (19,4%) para el abordaje de la violencia de género, los principales elementos que favorecen la intervención profesional desde la perspectiva del alumnado.

A partir de aquí, con un número de citas similar, el papel de las asociaciones e instituciones y la implicación social constituyen oportunidades significativas, subrayando con ello el rol de la sociedad civil. Siguiendo el orden descendente, también se mencionan los beneficios del apoyo social a las víctimas, el papel de los medios de comunicación a la hora de hacer más visible el problema, y el fomento creciente del trabajo en equipos interdisciplinarios. Además, aunque son las subcategorías con el menor número de citas, se señala la importancia adjudicada por la Administración Pública a la reinserción social de las personas implicadas en situaciones de violencia de género y la actitud proactiva de las personas usuarias a la hora de buscar salida a su situación, favoreciendo así la relación profesional.

En lo que respecta al análisis de la red oportunidades (ver Figura 6), la mayoría de las subcategorías que componen esta categoría están muy relacionadas entre sí, incrementándose el número de conexiones.

FIGURA 6
RED DE LA CATEGORÍA OPORTUNIDADES



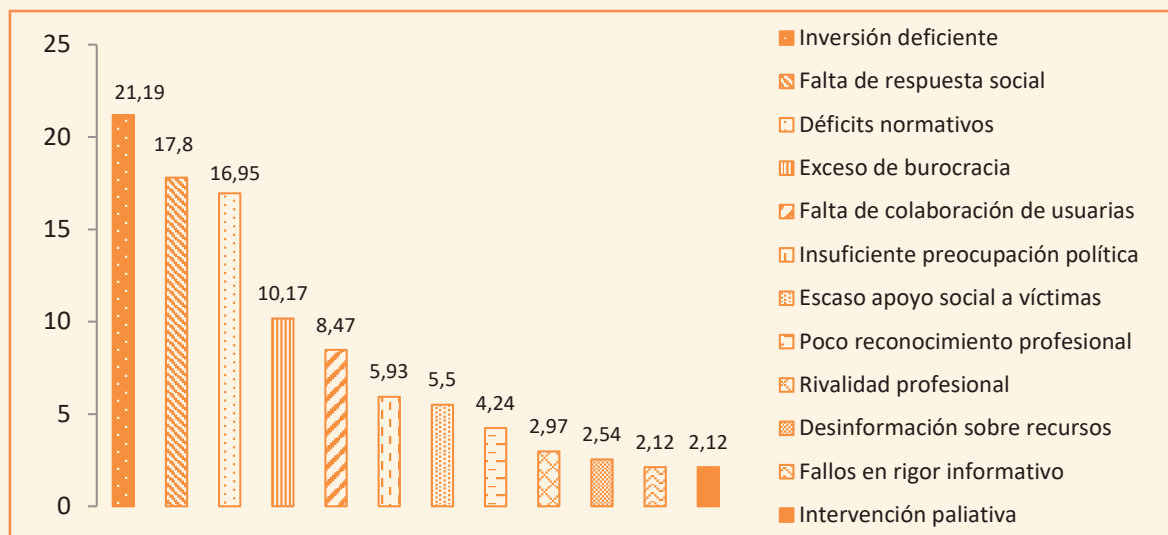
Fuente: Elaboración propia.

La existencia de asociaciones e instituciones constituye una pieza vital de la diversidad de recursos, refrendada esta última subcategoría, como hemos visto en la Figura 5, por el gran número de citas recibidas. A su vez, forman parte de la diversidad de recursos, el apoyo social que reciben los sujetos implicados en situaciones de violencia de género y los avances legislativos, toda vez que la variedad de recursos favorece el tratamiento de la reinserción social de las personas que sufren violencia de género. Asimismo, la existencia de dichas asociaciones e instituciones parece verse como un resultado de la implicación social, siendo el apoyo social una parte sustancial de la función que ejerce el movimiento asociativo e institucional. Hay que hacer notar, en fin, que el apoyo social, a pesar de no contar con un gran número de citas, se haya en la base y refuerza el nexo que hemos comentado entre la diversidad de recursos existentes y el papel de las asociaciones e instituciones.

Amenazas

En el otro lado de la balanza encontramos las amenazas. Es la categoría que no solo agrupa el mayor número de citas totales, como se comentó al inicio del análisis de resultados, también es la categoría de la que se han obtenido más subcategorías, concretamente doce, distribuidas además en progresión regular en cuanto al peso en citas. Se enuncia, por tanto, una gran pluralidad de inquietudes, como podemos ver en la Figura 7.

FIGURA 7
AMENAZAS EN PORCENTAJES



Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, al alumnado le preocupa la deficiente inversión en recursos de todo tipo, una circunstancia que sin duda obstaculiza la intervención en violencia de género. A ello, le sigue la falta de respuesta social, asentada sobre el conformismo y la aún limitada percepción de la violencia de género como problema social que solo puede resolverse con el esfuerzo y la implicación de toda la población. Asimismo, con escasa diferencia porcentual de la anterior subcategoría, se menciona la amenaza que suponen los déficits normativos.

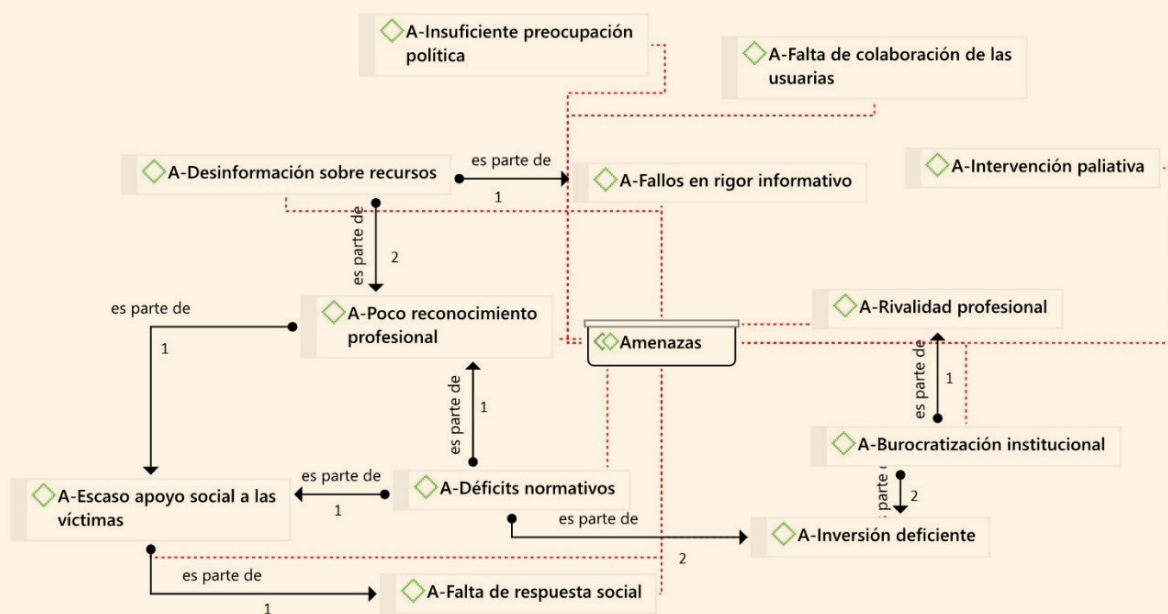
El alumnado también destaca la excesiva burocratización de los procesos de gestión en la atención a la violencia de género, que ralentiza el trabajo y además promueve el estrés de las y los profesionales. A ello se suma la falta de colaboración de las personas usuarias, con un 8,5% de las citas.

La insuficiente preocupación política y el escaso apoyo social a las víctimas, sobre todo por parte de la familia, constituyen las siguientes amenazas en significación porcentual.

Por último, aunque son las subcategorías con el menor número de citas totales para esta categoría, oscilando entre el 4,2% y el 2,1%, el alumnado también llama la atención sobre los siguientes peligros: el escaso reconocimiento y la rivalidad entre profesionales; la desinformación sobre recursos de las víctimas y su entorno; los fallos en el rigor informativo; y la intervención paliativa, como vía más común del abordaje de la violencia de género.

La Figura 8, por su parte, describe múltiples nexos dentro de las subcategorías que componen las amenazas.

FIGURA 8
RED DE LA CATEGORÍA AMENAZAS



Fuente: Elaboración propia.

Es interesante observar cómo los déficits normativos influyen en la inversión deficiente; en el escaso apoyo a las víctimas; y en el poco reconocimiento que reciben las y los profesionales. En este sentido, la desinformación sobre recursos no solo tiene que ver con los fallos en el rigor informativo sobre la violencia de género, también mantiene vínculos con el poco reconocimiento de la labor profesional. Como puede apreciarse, dicha falta de reconocimiento forma parte, a su vez, del escaso apoyo social a las víctimas que además es un resultado de la falta de respuesta social. Por último, resulta significativo que la amenaza que supone la excesiva burocratización institucional también incida en el incremento de la rivalidad de las y los profesionales de la intervención social.

Discusión y conclusiones – Competencias profesionales e impulso público, elementos críticos contra la violencia de género

El estudio realizado, producto de la percepción del alumnado como informante clave, sirve para establecer un diagnóstico eficaz sobre la situación profesional en intervención social en violencia de género. Partiendo del marco del Estado español, se aportan evidencias desde una perspectiva social y educativa para nutrir el debate internacional sobre el abordaje de la violencia de género.

Como se ha observado en el análisis de resultados, el alumnado participante en nuestra investigación ha prestado especial atención a las amenazas a las que se enfrenta el colectivo de profesionales. Además, muchas subcategorías, por la similitud de las citas que contenían, podían tener simultáneamente un signo positivo y otro negativo. Entendemos que esto no debe interpretarse como una contradicción, más bien muestra que las ventajas con las que contamos (fortalezas y oportunidades) requieren seguir siendo trabajadas (debilidades y amenazas) para conseguir niveles óptimos de éxito. Con ello también se refuerzan las fortalezas y las oportunidades descritas como ejes básicos sobre los que se construye un camino firme para abordar la intervención social en violencia de género.

Centrándonos en la discusión de las categorías de origen interno, el estudiantado establece con mucha claridad que la experiencia y la competencia profesional, por una parte, y la falta de habilidades sociales y la escasa experiencia profesional, sobre la base de los déficits formativos,

por otra, construyen los principales nudos que articulan las fortalezas y las debilidades del colectivo de profesionales. Concretamente, se ha situado como principal debilidad la falta de habilidades sociales para intervenir en violencia de género. Además, el análisis de redes muestra que las carencias en la formación y la reducida experiencia son la causa principal de la falta de habilidades sociales a la hora de mantener una relación profesional fluida con las personas implicadas en situaciones de violencia de género. Se subraya, pues, la importancia de la formación en todos los niveles, teóricos y prácticos: la adquisición de competencias para el abordaje de la violencia de género fortalece, en tanto que sus carencias obstaculizan una intervención eficiente en la materia.

A partir de lo dicho, se puede concluir que el alumnado establece un cierto *feedback* entre la tríada conocimientos, habilidades y actitudes; fijando como objetivos centrales de la capacitación la formación especializada, la experiencia profesional y el desarrollo de habilidades sociales y actitudes que rompan con el sexismo y generen sensibilidad ante el problema (Postmus et al., 2011; LeGeros & Savage, 2012).

La relación entre las y los profesionales también preocupa a nuestras y nuestros informantes. La coordinación interdisciplinaria constituía la tercera fortaleza más citada, pero también se percibe debilidad en la comunicación entre profesionales. Esto refleja la trascendencia adjudicada al trabajo en red, que puede ser obstaculizado si la comunicación no es del todo fluida. Estos déficits pueden relacionarse con la crítica a una visión profesional limitada, que no reflexiona lo suficiente ni realiza trabajo interdisciplinario con la frecuencia que se requiere, limitando las posibilidades de una atención integral que tenga en cuenta todas las dimensiones de esta problemática –psicológica, social y legal– como un constructo común.

Aunque el autorreconocimiento profesional emerge como la última de las fortalezas citadas, su presencia indica la necesidad de fomentar el empoderamiento del colectivo profesional, como grupo de referencia para el tratamiento de la violencia de género, tal y como lo hemos establecido desde el inicio de este artículo.

Detengámonos ahora en las oportunidades y las amenazas que favorecen o perjudican la intervención profesional en violencia de género. Desde el punto de vista de las oportunidades, se pone valor en las posibilidades que ofrecen los avances legislativos y la diversidad de recursos existentes, entre los que se destacan las asociaciones e instituciones como parte esencial de ellos; y el rechazo social a la violencia de género. En el lado opuesto, la inversión deficiente, la falta de respuesta social y los déficits normativos que impiden una aplicación real y efectiva del marco legal, afloran como principales amenazas. Estas correspondencias advierten sobre los problemas de ajuste entre el sistema jurídico español –se precisa desarrollar más las normas para adecuarlas a la realidad– y los limitados niveles de compromiso político y social con la erradicación de la violencia de género como problema acuciante que debe preocupar a toda la ciudadanía. Por ello, es necesario articular mecanismos institucionales y financieros para que la norma sea efectiva y tenga los efectos didácticos y sociales deseados.

La llamada de atención de las y los participantes en este estudio sobre las oportunidades, en las que hay que profundizar para que no se tornen en obstáculos, también se hace especialmente visible en las siguientes simetrías. Si bien el apoyo social a las personas que sufren violencia de género es un atributo positivo para erradicarla, un nivel no conveniente de apoyo supone una barrera. Siguiendo esta pauta, se adjudica un rol notable a los medios de comunicación: su función de denuncia y sensibilización social los define como una herramienta útil para combatir la violencia de género. Sin embargo, los fallos en el rigor informativo –difusión de ideas erróneas o bulos– constituyen un freno para que los avances en la lucha contra la violencia de género se produzcan. La red establecida dentro de las amenazas nos advierte que la desinformación de las personas usuarias sobre los recursos existentes puede relacionarse con los fallos en el rigor informativo; toda vez que esta desinformación también impacta negativamente en el poco reconocimiento que reciben las y los profesionales.

Por otro lado, y centrándonos en los déficits de la gestión institucional, la excesiva burocratización de los procesos configura un impedimento a tener muy presente (Canet Benavent & García Cuenta, 2006; Berasaluze, 2009) que, además, alimenta la rivalidad profesional. En ocasiones, la atención a las víctimas es lenta e ineficaz debido a la complejidad de los protocolos de intervención, que no son ágiles, derivando en una victimización secundaria. Asimismo, si bien se valora positivamente la atención prestada a la reinserción social de las personas implicadas en situaciones de violencia de género, se denuncia la amenaza que supone la intervención meramente reactiva y paliativa. Centrados en el rol de las personas usuarias, el alumnado se detiene en sus niveles de información y en su actitud. A las amenazas que suponen la desinformación sobre recursos y la falta de colaboración, se enfrenta la oportunidad que proporciona la actitud positiva de la persona usuaria, debida quizá a una sensibilización cada vez mayor sobre su propia problemática.

En síntesis, el estudio presentado aporta datos valiosos para revisar y encaminar el diseño de propuestas académicas que posibiliten una labor profesional más eficiente en el abordaje de la violencia de género. Además, sus hallazgos pueden proporcionar una información de referencia a los actores implicados, para mejorar las acciones formativas en sintonía con las necesidades detectadas. Los resultados de nuestro trabajo muestran gran consonancia con otros estudios a nivel internacional y ello revela que la perspectiva del alumnado supera las barreras de contextos políticos, sociales o culturales determinados. Sus puntos de vista deben tenerse en cuenta. De una parte, y dada la importancia adjudicada a la formación en múltiples sentidos, se establece claramente la obligación de profundizar en los contenidos y competencias específicas sobre género y violencia contra las mujeres en los planes de estudio dentro de la educación superior (Levin et al., 2015). El estudiantado, a partir de su reflexión sobre el colectivo de profesionales, se muestra preocupado por la adquisición de aptitudes y actitudes que no siempre están garantizadas en el curriculum universitario. Formar no solo aptitudes sino también actitudes, implica generar, mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje, conciencia crítica y compromiso ético (Bertolin, 2017) con la erradicación de la violencia de género. De otro lado y respecto al contexto social en el que se desarrolla la intervención social, las oportunidades y las amenazas descritas por el alumnado hacen hincapié en la necesidad de robustecer las alianzas entre el ámbito profesional y las instituciones y la sociedad en general que lo circunda.

Por último, entendemos que los hallazgos de esta investigación presentan una información muy útil no solo para el diseño de futuros planes de formación universitaria, también pueden servir para la supervisión de los aprendizajes en los centros de prácticas y para lanzar líneas de mejora considerando el reciclaje laboral. Asimismo, resulta de interés para que el alumnado reconozca la potencia del ejercicio profesional y haga suyo el gran reto social que supone la lucha contra la violencia de género.

Referencias

- Bas Peña, E., Ferre Jaén, E., & Maurandi López, A. (2017). Educación superior, competencias transversales y género: Validación de un cuestionario. *Revista de Humanidades*, (31), 57-76. <https://doi.org/10.5944/rdh.31.2017.19073>
- Bas Peña, E., Pérez Guzmán, V., & Maurandi López, A. (2015). Formación en violencia de género en el Grado de Educación Social de las universidades españolas. *Bordón*, 67(3), 51-66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67303>
- Berasaluze, A. (2009). El devenir del Trabajo Social en clave de género. *Zerbitzuan*, 46, 133-140.
- Bertolin, J. (2017). A formação integral na educação superior e o desenvolvimento dos países. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 848-871. <https://doi.org/10.1590/198053144005>
- Bosch Fiol, E., & Ferrer Pérez, V. A. (2012). Nuevo mapa de los mitos sobre la violencia de género en el siglo XXI. *Psicothema*, 24(4), 548-554.

- Bosch Fiol, E., Ferrer Pérez, V. A., Ferreiro Basurto, V., & Navarro Guzmán, C. (2017). *Intervención con perspectiva de género en mujeres víctimas de violencia machista*. Colegio Oficial de Psicólogos–FOCAD.
- Canet Benavent, E., & García Cuenta, E. (2006). El síndrome de burnout en profesionales que trabajan en violencia de género. *Servicios Sociales y Política Social*, 75, 89-101.
- Canet Benavent, E., & Martínez Martínez, L. (2014). Habilidades de intervención de la trabajadora social en situaciones de violencia de género. In E. Pastor Seller, M. T. Martínez Fuentes, M. Avilés Hernández, & Domenech López, Y. (Coords.), *El trabajo social ante el reto de la crisis y la educación superior* (pp. 2325-2332). Universitas.
- Castillo Vargas, E. (2007). *Feminicidio: Mujeres que mueren por violencia intrafamiliar en Colombia: estudio de casos en cinco ciudades del país*. Profamilia. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/52836/feminicidiomujeresquemuerenporviolencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Sage.
- Comisión Europea. *Plataforma Capacity4dev para la Cooperación Internacional y el Desarrollo*. https://europa.eu/capacity4dev/evaluation_guidelines/wiki/analisis-dafo-debilidades-amenazas-fortalezas-opportunidades-swtot
- Cubells, J., & Calsamiglia, A. (2018). Do we see victims' agency? Criminal justice and gender violence in Spain. *Critical Criminology*, 26, 107-127. <https://doi.org/10.1007/s10612-017-9379-2>
- Díez Ros, R., Aguilar Hernández, B., Gómez Trigueros, I. M., Lozano Cabezas, I., Iglesias Martínez, M. J., Pérez Castelló, T. D., & Vera Muñoz, M. I. (2016). Inclusión de la perspectiva de género en las guías docentes de asignaturas de Didáctica. In R. Roig Vila, J. E. Blasco Mira, A. Lledó Carreres, & N. Pellín Buades (Coords.), *Investigación e innovación educativa en docencia universitaria: Retos, propuestas y acciones* (pp. 403-420). Universidad de Alicante.
- Ferrer Pérez, V., & Bosch Fiol, E. (2016). Análisis psicosocial de las barreras que dificultan la denuncia: El caso de los femicidios íntimos en España. *ExAequo*, 34, 59-76. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2016.34.05>
- García Moreno, C., Zimmerman, C., Morris Gehring, A., Heise, L., Amin, A., Abrahams, N., Montoya, O., Bhate Deosthali, P., Kilonzo, N., & Watts, C. (2015). Addressing violence against women: A call to action. *The Lancet*, 385(9978), 1685-1695. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)61830-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61830-4)
- Greubel, A. (2019). Curricular content on women: Gender equity in social work education. *Journal of Social Work Education*, 57(3), 1-14. <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1671267>
- Jones, M., Mlcek, S., Healy, J. P., & Bridges, D. (2019). Gender dynamics in social work practice and education: A critical literature review. *Australian Social Work*, 72(1), 62-74. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2018.1524919>
- Larrauri, E. (2003). ¿Por qué retiran las mujeres maltratadas las denuncias? *Revista de Derecho Penal y Criminología*, (12), 271-307.
- LeGeros, M., & Savage, J. (2012). Building Bridges: Training social work students in domestic violence work. *Field Educator*, 2.2, 1-16.
- Levin, D. S., Woodford, M. R., Gutiérrez, L. M., & Luke, K. P. (2015). Graduate social work faculty's support for educational content on women and on sexism. *Social Work*, 60(4), 351-359. <https://doi.org/10.1093/sw/swv029>
- Ley Orgánica n. 1, de 28 de diciembre de 2004. (2004). De medidas de protección integral contra la violencia de género. *Boletín Oficial del Estado*, n. 313, 29 de diciembre de 2004. <https://www.boe.es/boe/dias/2004/12/29/pdfs/A42166-42197.pdf>
- Maquibar, A., Vives Cases, C., Hurtig, A. K., & Goicolea, I. (2017). Professionals' perception of intimate partner violence in young people: A qualitative study in northern Spain. *Reproductive Health*, 14(86), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12978-017-0348-8>

- Matías González, A., & Fernández Aquino, O. (2018). Desafíos epistemológicos de la educación superior en el siglo XXI. *Cadernos de Pesquisa*, 25(1), 11-22. <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v25n1p11-22>
- McPhail, V. A., Busch, N. B., Kulkarni, S., & Rice, G. (2007). An integrative feminist model: The evolving feminist perspective on intimate partner violence. *Violence Against Women*, 13(8), 817-841. <https://doi.org/10.1177/1077801207302039>
- Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad. Secretaría de Estado de Igualdad. (2017). *Pacto de Estado contra la violencia de género*. <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/pactoEstado/docs/FolletoPEVGcastweb.pdf>
- Organización de Estados Americanos– OEA. (1994). *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer “Convención de Belem do Pará”*. <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html>
- Organización de las Naciones Unidas– ONU. (1993). *Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer*. Resolución de la Asamblea General de la ONU 48/104 del 20 de diciembre de 1993. <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/ViolenceAgainstWomen.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas– ONU. (1995). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas Mujeres– ONU Mulheres. (2012). *Análisis SWOT*. Centro Virtual de Conocimiento para poner Fin a la Violencia contra las Mujeres y Niñas. <http://www.endvawnow.org/es/articulos/1180-analisis-swot.html?next=1181>
- Postmus, J., L., McMahon, S., Warrenner, C., & Macri, L. (2011). Factors that influence attitudes, beliefs, and behaviors of students toward survivors of violence. *Journal of Social Work Education*, 47(2), 303-319. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2011.200900122>
- Sánchez Huerta, D. (2017). *Historia del análisis FODA o DAFO*. <https://foda-dafo.com/historia-del-analisis-foda-o-dafo/>
- Teresi, M. V. (2017). La violencia de género en Brasil: Un balance de la Ley Maria da Penha (2006-2016). *Revista CIDOB d’Afers Internacionals*, 117, 101-122. <https://doi.org/10.24241/rcai.2017.117.3.101>
- Tobías Olarte, E. (2018). La aplicación del enfoque de género en trabajo social: Debilidades y fortalezas. *Ehquidad*, (10), 141-154. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2018.0012>

Nota sobre la autoría

Carmen Romo Parra: coordinación del grupo de trabajo y análisis y redacción del artículo;
Silvia Escobar Fuentes: análisis de datos y redacción del artículo; Luis Miguel Rondón García: elaboración de estado de la cuestión y redacción del artículo.

Disponibilidad de datos

Después de la publicación, los datos estarán disponibles a pedido de los autores.

Cómo citar este artículo

Romo Parra, C., Escobar Fuentes, S., & Rondón García, L. M. (2021). Intervención en violencia de género y alumnado universitario: Diagnóstico en acción. *Cadernos de Pesquisa*, 51, Artículo e07801. <https://doi.org/10.1590/198053147801>

Recibido el: 18 SEPTIEMBRE 2020 | Aprobado para publicación el: 12 JULIO 2021



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons, tipo BY-NC.