

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

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

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

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

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

Resumen

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

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

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

Abstract

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

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

Introducción y objetivos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Método

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

Población y Muestra

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

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

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

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

Instrumento

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

Procedimiento de recogida de datos

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

Procedimiento de análisis de datos

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

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

Tabla 1

Sistema de categorías.

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

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

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

Resultados

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Discusión y conclusiones

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Financiación

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

Referencias

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

- Blodgett, C. y Lanigan, J.D. (2018). The association between adverse childhood experience (ACE) and school success in elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 33(1), 137–146. <https://doi.org/10.1037/spq0000256>
- Braun, V., Clarke, V., Boulton, E., Davey, L. y McEvoy, C. (2021). The online survey as a qualitative research tool. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(6), 641–654. <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1805550>
- Calvo, G. y Camacho, R. (2014). La violencia de género: evolución, impacto y claves para su abordaje. *Enfermería global*, 13(1), 424–439. <https://doi.org/10.6018/eglobal.13.1.181941>
- Caravaca, C. y Sáez, M.A. (2020). Las otras víctimas: consecuencias y reconocimiento legal de los menores de edad víctimas de la violencia de género ejercida en el hogar. *Boletín Criminológico*, 191, 1–21. <https://doi.org/10.24310/Boletin-criminologico.2020.v26i2020.9889>
- Carnevale, S., Di Napoli, I., Esposito, C., Arcidiacono, C. y Procentese, F. (2020). Children who witness domestic violence in the voice of health and social professionals who face contrasting gender violence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4463. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124463>
- Charmaz, K. y Thornberg, R. (2021). La búsqueda de la calidad en la teoría fundamentada. *Investigación cualitativa en psicología*, 18(3), 305–327. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357>
- Cook, J.M, Newman, E. y Simiola, V. (2019). Training in trauma: competencias, iniciativas and resources. *Psychotherapy*, 56(3), 409–421. <https://doi.org/10.1037/pst0000233>
- Creswell, J.W., y Poth, C.N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Etherington, N. y Baker, L. (2018). De la ‘palabra de moda’ a la mejor práctica: aplicación de la interseccionalidad a los niños expuestos a la violencia de pareja íntima. *Trauma Violencia Abuso* 19, 58–75. <https://doi.org/10.1177/1524838016631128>
- Fariña F., Martínez, D. S., Figueiredo, J. V., Pérez, M. N. y Fernández, R.A. (2021). Consenso de expertos sobre las medidas de protección a hijos e hijas víctimas de violencia de género. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 73(2), 63–78. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.83148>
- Fernández, P. y Pérez, A. (2018). Menores expuestos a situaciones de violencia de género: la prevención como factor clave. *Trabajo Social Hoy*, 85, 101–111. <http://dx.doi.org/10.12960/TSH.2018.0018>
- Hambrick, E.P., Brawner, T.W., Perry, B. D., Brandt, K., Hofmeister, C. y Collins, J. O. (2019). Beyond the ACE score: Examining relationships between timing of developmental adversity, relational health and developmental outcomes in children. *Archives of Psychiatric Nursing*, 33(3), 238–247. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2018.11.001>
- Harper, B., Ogbonnaya, I.N. y McCullough, K.C. (2018). El efecto de la violencia de pareja íntima en el desarrollo psicosocial de los niños pequeños. *Journal of Interpersonal Violence* 33, 2512–2536. <https://doi.org/10.1177/0886260516628>
- Henning, J.A., Brand, B. y Courtois, C.A. (2021). Graduate Training and Certification in Trauma Treatment for Clinical Practitioners. *Training and Education in Professional Psychology*, 16(4), 362–375. <http://dx.doi.org/10.1037/tep0000326>
- Hermoso-Soto, A.E., y Jiménez-Cortés, R. (2021). Materias específicas de género en titulaciones de educación, psicología y trabajo social de Andalucía. En M.A. Rebollo

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

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

Fecha de recepción: 12 de noviembre de 2022.

Fecha de revisión: 26 de diciembre de 2022.

Fecha de aceptación: 11 de mayo de 2023.

Apéndices

Guion de entrevista

Preguntas de perfil

Sexo:

Edad:

Hijos/as: (sí/no)

Titulación/es:

Ocupación actual (descripción):

Años de experiencia:

Formación complementaria de interés para el puesto actual:

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

Actividad

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