



Original

Efectos de una intervención integral en escuelas de primaria para proteger a la infancia frente a la violencia: un estudio cuasi-experimental



Ana M. Greco, Patricia Hernández-Hidalgo, Marc Balcells, Antonia Linde-García e Irene Montiel*

Grup de Recerca en Victimologia Empírica i Aplicada (VICRIM), Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Barcelona, España

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 29 de marzo de 2024

Aceptado el 12 de septiembre de 2024

On-line el 22 de noviembre de 2024

Palabras clave:

Niños/as

Violencia

Victimología del Desarrollo

Intervención escolar

Evaluación de impacto

Bienestar

R E S U M E N

Considerando que se estima que uno de cada dos niños y niñas y ha experimentado violencia en el último año según la Organización Mundial de la Salud, la escuela tiene un innegable y único papel protector y preventivo. #EscuelaSinViolencias es el primer programa que aborda de manera comprensiva la violencia contra la infancia en el contexto de la Educación Primaria en España, con un sólido enfoque teórico, la Victimología del Desarrollo. El objetivo de este estudio ha sido analizar su impacto sobre el bienestar psicológico, familiar y escolar y los conocimientos sobre derechos de la infancia y violencia de 971 estudiantes de 3º a 6º curso de primaria. También se ha testado el efecto en los conocimientos, preparación para detectar y responder ante posibles casos de violencia, y la percepción de los contextos familiar y escolar como protectores en 110 trabajadores escolares. Se ha utilizado un diseño pre-post con grupo control y se han realizado análisis de varianza de medidas repetidas (ANOVA) y modelos lineales generalizados mixtos (GLMM). Se ha encontrado un aumento significativo del bienestar escolar del alumnado de centros experimentales en comparación con los centros control, así como un aumento en conocimientos sobre derechos de la infancia y vías de notificación. El personal escolar de los centros experimentales ha reportado un aumento significativo de conocimientos sobre violencia contra la infancia y en la preparación para gestionar posibles casos. Al mismo tiempo, su percepción de los entornos familiar y escolar como protectores ha disminuido ligera y significativamente. Este programa es el primero en abordar la violencia de manera integradora con un estudio empírico que valida su impacto positivo para la protección integral de la infancia.

© 2024 Universidad de País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Se reservan todos los derechos, incluidos los de minería de texto y datos, entrenamiento de IA y tecnologías similares.

Effects of an integrative school-based intervention on child protection against violence: A quasi-experimental study

A B S T R A C T

Considering that one in two children is estimated to have experienced violence in the last year according to the World Health Organization, the school has an undeniable and unique protective and preventive role. #EscuelaSinViolencias is the first programme to comprehensively target violence against children in the context of primary school in Spain through the solid theoretical approach of Developmental Victimology. The objective of this study was to assess its impact on the children's psychological, family and school well-being and their knowledge of Children's Rights and violence in 971 girls and boys from third to sixth grade. It also tests school staff's knowledge, preparedness to detect and respond to possible cases of violence and perception of the family and school environment as protective in 110 participants. A pre-post design with a control group was used. Repeated measures analysis of variance (ANOVA) and generalized linear mixed models (GLMM) were conducted. A significant increase in school well-being among students in experimental schools compared to control schools was found, as well as increased

Keywords:

Children

Violence

Developmental Victimology

School-based intervention

Impact Assessment

Well-being

* Autor para correspondencia.

Correos electrónicos: imontielj@uoc.edu, irene.montiel.juan@gmail.com (I. Montiel).

knowledge of Children's Rights and access to report. School staff from experimental schools reported significant increases in knowledge of violence against children and in preparedness to deal with potential cases. At the same time, their perception of the family and school environments as protective decreased slightly but significantly. This programme is the first to address violence in a comprehensive manner with an empirical study that validates its positive impact for the integral protection of children.

© 2024 Universidad de País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights are reserved, including those for text and data mining, AI training, and similar technologies.

Introducción

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), uno de cada dos niños y niñas ha experimentado violencia física, sexual o psicológica en el último año (WHO, 2022), soportando sus impactos a lo largo de toda su vida (Hillis et al., 2017). Las escuelas proporcionan un entorno crucial para proteger a los niños y niñas de cualquier forma de violencia, no solo previniéndola, sino también detectando posibles casos y actuando sobre ellos lo antes posible. De hecho, varios estudios apuntan que muchos indicadores de experiencias de victimización a menudo se manifiestan en el contexto escolar, como una repentina disminución del rendimiento, el aislamiento de sus compañeros o la participación en incidentes de agresión física dentro de la escuela (Fry et al., 2018; Gardella et al., 2016). Esto no solo se debe a que la mayoría de los niños y niñas pasan aproximadamente 25 horas a la semana en la escuela, sino también porque su desarrollo cognitivo y emocional, la interacción entre compañeros y adultos, y el vínculo que el personal escolar puede establecer con los y las estudiantes y sus familias permiten observar indicadores que sugieren experiencias de violencia (Fry et al., 2018), y favorecen la promoción de un entorno protector ideal para que los niños y niñas revelen tales situaciones.

Los niños y niñas suelen tener dificultades para hacer revelaciones en general, en parte debido a la manipulación o coerción que pueden ejercer aquellos que perpetran la violencia para mantener el secreto en tipos específicos de victimización (como ocurre, por ejemplo, en el abuso sexual, según la revisión de Zubieta-Méndez y Montiel, 2016). La baja tasa de revelación también podría atribuirse al miedo a recibir reacciones negativas de los demás (Ullman, 2002), debido a que las han experimentado previamente o las han presenciado en otros (Landberg et al., 2022). Esto parece influir en las percepciones y sentimientos de las víctimas (Pereda y Sicilia, 2017; Ullman, 2002). Se han reportado hallazgos consistentes sobre revelaciones en estudios con víctimas de diferentes tipos de violencia, como abuso físico o sexual (Augusti y Myhre, 2024), cualquier tipo de maltrato (Lev-Wiesel et al., 2019), acoso escolar (Estévez-García et al., 2023; Van Der Ploeg et al., 2022; Wójcik y Rzeńca, 2021), o estudios realizados con sobrevivientes de violencia en general (Pereira et al., 2020a). La mayoría de ellos concluyen que la percepción de apoyo disponible en la familia (Estévez-García et al., 2023; Pereira et al., 2020b) o en la escuela (Lev-Wiesel et al., 2019; Wójcik y Rzeńca, 2021) parece ser clave para determinar la decisión de pedir ayuda.

La escuela como contexto para abordar la violencia

En España, la Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia (conocida como LOPIVI 8/2021) enfatiza el papel protector que las escuelas deben desempeñar. Además, existe un deber para todos los ciudadanos de reportar cualquier sospecha o certeza de violencia contra un menor, especialmente aquellos que están a cargo de la asistencia, cuidado, enseñanza o protección de niños, niñas o adolescentes debido a su cargo, profesión, oficio o actividad.

Para abordar este complejo desafío, se han desarrollado varios programas de prevención para su implementación dentro del con-

texto educativo. Según la base de datos de la OMS (WHO, 2022), actualmente hay 202 estudios sobre programas de prevención de la violencia, de los cuales solo ocho incluyen iniciativas implementadas y evaluadas en España. Dos intervenciones se han centrado en la violencia en las relaciones de pareja (Fernández-González et al., 2020; Muñoz-Fernández et al., 2019), y seis han abordado el acoso escolar (Castillo et al., 2013; Franco et al., 2016; Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2016; Ortega et al., 2004; Ortega-Ruiz et al., 2012; Schoeps et al., 2018). Solo un programa (Schoeps et al., 2018) incluye una evaluación del bienestar subjetivo medido como satisfacción con la vida, reportando un efecto significativo, aunque pequeño ($d = 0.18-0.25$). Todos los programas mencionados están dirigidos a niños y niñas mayores de 10 años.

Aunque esta base de datos no incluye todos los programas existentes de prevención de la violencia, puede considerarse una fuente global actualizada y confiable. Sin embargo, existen numerosos estudios de impacto de programas nacionales publicados en idiomas distintos al inglés y/o no presentes en revistas internacionales. La mayoría de estos estudios han reportado un aumento significativo en el conocimiento de los docentes sobre el abuso sexual infantil (Prous-Trigo et al., 2021, que carece de un diseño pre-post) y en las estrategias disponibles para que los niños y niñas se protejan a sí mismos (Del Campo y López, 2006; Pérez Daza et al., 2023, que carecen de grupo control). No obstante, pocos estudios han examinado el impacto en otros aspectos importantes de su desarrollo, como el bienestar (por ejemplo, Menéndez-Santurio et al., 2021, que ha reportado un aumento en la satisfacción con la vida, pero carece de grupo control), con solo uno de ellos enfocado en la Educación Primaria (Del Campo y López, 2006). El único estudio que pudimos encontrar en el contexto de la escuela primaria en nuestro entorno con un diseño pre-post y un grupo control, dirigido a mejorar el clima escolar, se ha centrado exclusivamente en la violencia entre compañeros o dentro del contexto escolar (González-Bellido, 2021). Las revisiones disponibles también tienden a centrarse únicamente en programas que abordan la violencia que ocurre dentro del contexto escolar o entre estudiantes (Mena et al., 2021).

Por otro lado, parece que incluir a los adultos entre los destinatarios de estos programas y como participantes de estos estudios es clave, ya que desempeñan un papel crucial en garantizar el bienestar de los niños y niñas (Greco et al., 2022). A nivel internacional, los educadores que participan en formación sobre la prevención de la violencia a menudo aumentan significativamente sus conocimientos, con un tamaño del efecto grande (por ejemplo, $d = 0.95$, Mathews et al., 2017) o en más del 40% de los participantes (Gün et al., 2022).

Las revisiones recientes destacan la escasez de estudios con un enfoque integral que consideren el impacto en el desarrollo general, más allá de la reducción de la agresión (Del Campo y Fávoro, 2020). Existe una notable carencia de estudios en España sobre el impacto de los programas escolares, particularmente destacada por la ausencia de programas dirigidos a niños y niñas menores de 10 años y que aborden diversos tipos de violencia (WHO, 2022). Además, los estudios a menudo presentan limitaciones significativas en su diseño, como la ausencia de grupos control y al menos dos mediciones a lo largo del tiempo (Fondren et al., 2020). En general, los tamaños de efecto reportados son relativamente bajos

Tabla 1
Contenido del programa #EscuelaSinViolencias

Público al que va dirigido	Estructura	Temas	Formato
Profesionales de la escuela	Seis módulos online	1. Definición y prevalencia 2. Detección 3. Revelaciones 4. Marco legal 5. Comunicación a entidades externas 6. Apoyo	Cada módulo incluye un video resumiendo los conceptos principales, con el contenido completo desarrollado en el campus online junto a una actividad
Niños y niñas	Cinco unidades didácticas para aplicarse en 3° y 4°, cuando los estudiantes tienen 8-9 años. Tres de ellas están diseñadas para impartirse en Tutoría y dos en Educación Física. Dos unidades didácticas para aplicarse en 5° y 6°, cuando los estudiantes tienen 10-11 años. Una de ellas está diseñada para impartirse en Tutoría y la otra en Educación Física.	1. Derechos de los niños y niñas y marco jurídico 2. Bienestar de los niños y niñas como responsabilidad social 3. Situaciones potencialmente violentas 4. Estrategias de autoprotección 5. Resumen	Material introductorio al tema que se trabajará (p. ej. una historia, una canción, un vídeo) Una propuesta de trabajo en equipos Una reflexión conjunta Un resumen de lo que se ha aprendido.

Nota. Para una descripción más detallada del contenido, se puede contactar con la autora de correspondencia.

entre el alumnado (Schoeps et al., 2018) y grandes entre los adultos (Mathews et al., 2017), pero no suelen incluir a ambas poblaciones simultáneamente. Por lo tanto, es necesario desarrollar y evaluar el impacto de programas que aborden diferentes tipos de violencia desde un enfoque teórico sólido en la etapa de educación primaria para maximizar su capacidad preventiva, con el compromiso de promover una cultura de protección integral en las escuelas que tenga un impacto positivo y probado en el bienestar de los niños y niñas.

El presente estudio

Este estudio abarca el diseño e implementación de un programa integral en el contexto escolar destinado a abordar todas las formas de violencia, conocido como #EscuelaSinViolencias. El programa aborda la violencia desde la perspectiva de la Victimología del Desarrollo, incluyendo violencia en línea (ciberacoso, acoso sexual entre compañeros en línea y grooming en línea), victimización sexual (por parte de un adulto o un compañero), violencia por cuidadores (maltrato físico, maltrato emocional y negligencia), violencia entre compañeros (acoso físico o emocional) y violencia indirecta (exposición a violencia entre cuidadores, compañeros o en la comunidad más amplia). Según su autor original, la violencia se concibe como el daño producido por el comportamiento humano que viola las normas sociales (Finkelhor, 2007). Dentro de este marco, el programa también pretende influir en otro constructo clave relacionado con la salud y el desarrollo infantil, que es su bienestar psicológico y ambiental. En este sentido, el bienestar psicológico infantil (Ravens-Sieberer et al., 2010) se concibe como su ajuste o funcionamiento, considerando la frecuencia de estados positivos (por ejemplo, cuán capaces son de disfrutar y participar en sus actividades regulares) y estados negativos (por ejemplo, cómo de tristes se sienten). El bienestar familiar y escolar se definen por la calidad de la relación en cada contexto, incluyendo cómo de valorados y protegidos se sienten los niños y niñas por las personas que los rodean (Rees et al., 2020). El bienestar está relacionado con la salud y el desarrollo de los niños y niñas y también se ve afectado por experiencias de violencia (Schoeps et al., 2018). El entorno familiar y escolar también se han evaluado como entornos protectores a través de la percepción del personal escolar, preguntándoles cuán seguros y protegidos creen que están los niños y niñas bajo su cuidado en la escuela y en el hogar.

El objetivo principal del programa es crear un entorno de protección integral contra la violencia para el alumnado y fomentar un trato positivo, fortaleciendo los conocimientos, la detección y las

habilidades de gestión del personal escolar. Además, tiene como objetivo mejorar los conocimientos y el bienestar de los niños. El programa proporciona formación en línea para todo el personal escolar en contacto con los niños, incluyendo unidades didácticas para estudiantes de 8 años en adelante. Desarrollado por un grupo de investigación de profesores universitarios especializados en victimología y educación, el programa está alineado con el marco legal actual y cuenta con el apoyo financiero de una entidad privada. Para una visión detallada de los contenidos, consulte la Tabla 1. Los contenidos que componen la formación inicial del personal escolar incluyen seis módulos en un campus en línea, que abarcan la conceptualización de la violencia, factores de riesgo y protectores e indicadores, cómo manejar las revelaciones, qué establece el marco legal, cómo y a quién reportar un caso potencial, y cómo seguir apoyando a las víctimas y a sus familias en la vida cotidiana escolar. El programa también incluye actividades para niños y niñas desde tercer curso (cuando tienen alrededor de 8 años) hasta sexto curso (cuando tienen alrededor de 12 años). Están diseñadas en un currículo en espiral, desde lo más simple a lo más complejo, abordando los derechos de los niños, la responsabilidad por el bienestar infantil, la identificación de situaciones de riesgo o potencialmente violentas y estrategias para protegerse, cómo pedir ayuda a los adultos (para más detalles del contenido, se puede contactar con la autora de correspondencia).

A diferencia de iniciativas anteriores, este programa no se centra únicamente en un tipo de violencia (por ejemplo, el abuso sexual infantil) o en un contexto o perpetradores específicos (por ejemplo, la violencia entre menores o solo en línea). Por el contrario, abarca todos los tipos de violencia, basándose en la sólida base teórica y empírica de la victimología del desarrollo (Finkelhor, 2007) y utiliza su taxonomía (es decir, victimización por cuidadores, victimización sexual, violencia entre pares, exposición a la violencia y victimización en línea). También se basa en guías anteriores desarrolladas para varios contextos de aplicación (por ejemplo, THRIVES de Hillis et al., 2016) y programas escolares que cubren todos los tipos de violencia llevados a cabo en América del Norte (por ejemplo, HEARTS, Dorado et al., 2016).

El objetivo principal de este estudio es evaluar el impacto del programa #EscuelaSinViolencias en dos grupos dentro de la comunidad escolar, con el objetivo de proporcionar evidencia empírica de su efectividad. Se plantean las siguientes hipótesis de trabajo:

(1) El personal escolar de los centros experimentales probablemente reportará un mayor aumento en el conocimiento de la violencia contra la infancia, la autoeficacia y la preparación para manejar posibles casos de violencia en comparación con los cen-

Tabla 2
Características de la muestra

	Experimental	Control	Total
<i>Personal escolar</i>	76(79.09)	34(30.90)	110(100)
<i>Género - n (%)</i>			
Femenino	67(88.16)	29(85.29)	96(87.27)
Masculino	9(11.84)	5(14.71)	14(12.73)
No-binario	0(0)	0(0)	0(0)
<i>Edad - M (DT)</i>	41.7(9.38)	41.5(7.30)	41.64(8.75)
<i>Rol - n (%)</i>			
Profesor	35(46.05)	14(47.06)	49(44.55)
Gestión	6(7.89)	7(20.59)	13(11.81)
Profesor ^a	16(21.05)	11(32.35)	27(24.55)
Conserje	14(18.42)	0(0)	14(12.83)
Otros	5(6.58)	2(5.89)	7(6.36)
<i>Años de experiencia - M (DT)</i>	14.4(8.22)	16.9(8.26)	15.18(8.27)
Han sido formados en temas de violencia - n (%)	33(43.42)	16(21.05)	49(44.55)
<i>Estudiantes</i>	629(64.78)	342(35.22)	971(100)
<i>Género - n (%)</i>			
Femenino	293(46.58)	162(47.37)	455(46.86)
Masculino	332(52.78)	179(52.34)	511(52.63)
No lo sé o no quiero responder	4(0.64)	1(0.29)	5(0.51)
<i>Edad - M (DT)</i>	9.76(1.18)	9.64(1.13)	9.72(1.16)
<i>Curso - n (%)</i>			
Tercer curso	142(22.58)	78(22.71)	220(22.66)
Cuarto curso	133(21.14)	90(26.32)	223(22.97)
Quinto curso	183(29.09)	102(29.82)	285(29.35)
Sexto curso	171(27.19)	72(21.05)	243(25.03)
<i>Máximo nivel educativo de los cuidadores* - n (%)</i>			
No tienen estudios	7(1.11)	1(0.29)	8(0.82)
Educación primaria	64(10.17)	13(3.80)	77(7.93)
Educación secundaria	95(15.10)	30(8.77)	125(12.87)
Formación profesional de grado medio o superior ^b	154(24.48)	73(21.35)	227(23.38)
Universitario	109(17.33)	99(28.95)	208(21.42)
Post-universitario	41(6.52)	37(10.82)	78(8.03)
Información Perdida o no respondida	159(25.28)	89(26.02)	248(25.44)
<i>Ingreso familiar bruto mensual* - n (%)</i>			
Menos de €1000	30(4.77)	7(2.05)	37(3.81)
Entre €1000 y €2500	181(28.78)	61(17.84)	242(24.92)
Entre €2501 y €4000	105(16.69)	81(23.68)	186(19.16)
Entre €4001 y €5500	19(3.02)	20(5.85)	39(4.02)
Más de €5500	10(1.59)	18(5.26)	28(2.88)
Prefiere no contestar	126(20.20)	66(19.30)	192(19.77)
Información perdida	158(25.12)	89(26.02)	247(25.44)

Nota. M (DT) = Media (Desviación típica); n (%) = Frecuencia (porcentaje).

* Diferencias significativas entre grupos según el test Chi cuadrado ($p < .001$).

^a En esta categoría se han incluido profesores de música, inglés, religión y educación física.

^b FPGM = Formación Profesional Grado Medio, FPGS = Formación Profesional Grado Superior.

tros de control. Además, se espera un aumento en la percepción del entorno escolar y familiar como espacios seguros.

(2) Reconociendo que el bienestar de los niños y niñas tiende a disminuir con la edad (Helliwell et al., 2024; Marquez et al., 2024; Rees et al., 2020), se plantea la hipótesis de que el alumnado de los centros experimentales reportará una disminución menor en estas variables (es decir, bienestar psicológico, familiar y escolar) en comparación con el grupo de control. Aunque en los informes más recientes se afirma que aún se necesitan datos de niños y niñas menores de 10 años (Helliwell et al., 2024; Marquez et al., 2024), en nuestro país, estudios que incluyen a niños y niñas de distintas edades reportan menor puntuación en bienestar psicológico y relación parental entre adolescentes de entre 12 y 18 años, en comparación con niños y niñas de entre 8 y 11 años (Aymerich et al., 2005). Además, se espera que los niños y niñas de escuelas experimentales demuestren un mayor nivel de conocimiento sobre los derechos de los niños.

En suma, el presente estudio es único tanto por el programa que evalúa (porque está dirigido a niños y niñas menores de 10 años y se enmarca en una conceptualización comprensiva e integradora de la violencia que incluye experiencias más allá del contexto escolar) como por el diseño utilizado (un diseño longitudinal con medidas pre-post y grupo control, evaluando el impacto en variables relacionadas con la gestión de casos potenciales de violencia,

el bienestar psicológico, familiar y escolar y con participantes tanto adultos como niños y niñas).

Método

La muestra de estudiantes se ha compuesto por 971 niños y niñas españoles (52.34% niños, 47.37% niñas y 0.29% que no quisieron reportar su género o no lo sabían) de tercer a sexto curso ($n_{\text{exp}} = 629$, $M[DT]_{\text{exp}} = 9.76[1.18]$; $n_{\text{ctr}} = 342$, $M[DT]_{\text{ctr}} = 9.64[1.13]$) y la muestra del personal escolar por 110 trabajadores ($n_{\text{exp}} = 76$, $M[DT]_{\text{exp}} = 41.7[9.38]$; $n_{\text{ctr}} = 34$, $M[DT]_{\text{ctr}} = 41.50[7.30]$), todos ellos del noreste de España. Se ha evaluado la equivalencia inicial (pre-test) en características sociodemográficas en las condiciones de intervención. La Tabla 2 ilustra las características de las muestras de cada grupo y en total, indicando si las diferencias entre los grupos han sido estadísticamente significativas.

Bienestar familiar y escolar. Basado en la encuesta internacional sobre bienestar infantil (ISCWeb; Rees et al., 2020) en su versión en español y catalán (Casas et al., 2015), se han adaptado cinco ítems para evaluar el *bienestar familiar* (por ejemplo, “En mi familia todos pasamos buenos momentos juntos”) y cinco para el *bienestar escolar* (por ejemplo, “Me siento seguro en la escuela”) en una escala Likert de cinco puntos (desde “Nunca” hasta “Siempre”). Se ha obtenido una puntuación total para cada subescala (es decir, *bienestar*

familiar y bienestar escolar), donde una mayor puntuación indica un mayor bienestar. Los indicadores de consistencia interna para la subescala de *bienestar escolar* en esta muestra han sido $\alpha = .77$, $\alpha_{\text{ordinal}} = .83$, $\Omega = .78$ en la primera medida; $\alpha = .77$, $\alpha_{\text{ordinal}} = .83$, $\Omega = .78$ en la segunda medida. Para la subescala de *bienestar familiar*, los coeficientes obtenidos han sido $\alpha = .77$, $\alpha_{\text{ordinal}} = .86$, $\Omega = .79$ en la primera medida; $\alpha = .79$, $\alpha_{\text{ordinal}} = .90$, $\Omega = .82$ en la segunda medida.

Bienestar psicológico. Se ha utilizado la subescala homónima del *Kidscreen-27* (Ravens-Sieberer et al., 2010) en su versión en español y catalán (Aymerich et al., 2005) para evaluar el *bienestar psicológico* del alumnado, con siete ítems (por ejemplo, “¿Te has divertido en la última semana?”). Las puntuaciones totales se han transformado para generar puntuaciones con una media de 50 ($DT = 10$), donde mayores puntuaciones indican un mejor *bienestar psicológico*. Los indicadores de consistencia interna obtenidos han sido $\alpha = .79$, $\alpha_{\text{ordinal}} = .85$, $\Omega = .80$ en la primera medida; $\alpha = .80$, $\alpha_{\text{ordinal}} = .86$, $\Omega = .81$ en la segunda medida.

Conocimiento sobre los derechos de la infancia. Se han utilizado tres preguntas directas ad hoc, dos con opciones de respuesta en una escala de cuatro puntos, que van desde “nada en absoluto” hasta “mucho” (por ejemplo, “¿Cuánto sabes sobre los derechos de los niños?” y “¿Crees que los adultos deben escuchar y proteger a los niños?”). La tercera pregunta ha sido “Si sientes que estás en peligro, ¿la ley te permite acudir solo a la policía sin que te acompañe un adulto?” (con opciones de respuesta “sí”, “no” o “no lo sé”).

Percepción del entorno familiar y escolar como espacios protectores y seguros. Los ítems de las subescalas aplicadas para medir el *bienestar familiar y escolar* de los niños y niñas se han adaptado para el personal escolar. Se han utilizado cinco ítems en cada subescala para recopilar la *percepción del personal escolar* sobre cuán protectores son los entornos familiar y escolar para los niños y niñas (por ejemplo, “Mis estudiantes están seguros en casa con sus familias”; “Si un niño tiene un problema, otros niños y niñas en la escuela lo ayudan”). Los indicadores de consistencia interna para la escala del *entorno familiar* han sido $\alpha = .84$, $\alpha_{\text{ordinal}} = .91$, $\Omega = .84$ en la primera medida; $\alpha = .87$, $\alpha_{\text{ordinal}} = .93$, $\Omega = .87$ en la segunda medida. Para la escala del *entorno escolar*, los coeficientes obtenidos han sido $\alpha = .78$, $\alpha_{\text{ordinal}} = .89$, $\Omega = .79$ en la primera medida; $\alpha = .78$, $\alpha_{\text{ordinal}} = .88$, $\Omega = .81$ en la segunda medida.

Conocimiento sobre la violencia contra los niños. Basado en un instrumento previamente utilizado (Greco et al., 2017, 2020), se han incluido 10 frases (por ejemplo, “El tipo más frecuente de violencia infantil es el abuso físico”) que deben calificarse como “Verdadero”, “Falso” o “No lo sé”. Se ha derivado una puntuación total a partir de la suma de respuestas correctas (rango 0-10).

Preparación. El personal escolar ha calificado, en una escala de 1 a 10, cuán preparados se sienten para detectar posibles casos de victimización infantil, gestionar revelaciones y comunicar posibles casos a agencias externas (3 ítems). Los indicadores de consistencia interna obtenidos han sido $\alpha = .88$, $\alpha_{\text{ordinal}} = .90$, $\Omega = .88$ en la primera medida; $\alpha = .89$, $\alpha_{\text{ordinal}} = .89$, $\Omega = .87$ en la segunda medida.

Procedimiento

El procedimiento para la recopilación de datos ha sido aprobado por el Comité de Ética de la Universitat Oberta de Catalunya (Resolución CE22-RC03). Un equipo contratado por la entidad que financia el proyecto ha sido responsable de reclutar las escuelas, contactándolas por correo electrónico a través de la dirección pública disponible en el Directorio de centros educativos de Cataluña. De las 2355 escuelas enlistadas, 48 solicitan más información y, finalmente, nueve escuelas públicas se inscriben para participar. Cinco escuelas han sido asignadas al grupo experimental y las otras cuatro al grupo control. Las escuelas discuten su disposición para participar como control o experimental con el equipo de

reclutamiento, considerando su disponibilidad y tratando de equilibrar las escuelas por tamaño y territorio. Tras la evaluación inicial, los centros experimentales han tenido cuatro meses para implementar el programa. Los centros control implementan el programa en el curso académico 2024-2025, una vez completada la evaluación completa del impacto del programa.

Se ha invitado a participar a todo el alumnado de los cursos objetivo de las escuelas participantes. Se ha proporcionado a sus tutores legales un documento de consentimiento informado. El personal escolar ha recibido una guía y una formación en línea sincrónica que incluye formación sobre reacciones apropiadas ante una revelación de una posible experiencia de violencia, que se concretan explícitamente, así como las reacciones que se deben evitar (por ejemplo, no cuestionar ni intentar evaluar la veracidad de lo que se dice). Además, se han recordado los pasos a seguir para reportar cualquier situación de riesgo y se ha proporcionado asesoramiento personalizado cuando fue necesario.

La plataforma de encuestas y recopilación de datos ha sido proporcionada por una empresa externa especializada. Previamente, se había presentado a todos los participantes la información sobre el estudio y se les había preguntado explícitamente si comprendían y estaban dispuestos a participar. Los niños y niñas han completado las encuestas en línea durante el horario escolar y han recibido auriculares individuales para escuchar las preguntas si lo necesitaban.

El personal escolar ha recibido un enlace para completar su encuesta en línea. En la primera página se han explicado los objetivos del estudio y las condiciones de participación, así como la gestión de los datos, permitiendo a cada persona decidir si quería participar voluntariamente. El conjunto de instrumentos se ha administrado en línea en dos puntos temporales: antes de la intervención, al inicio del curso académico (entre septiembre de 2022 y enero de 2023), y hacia el final (durante los meses de mayo y junio de 2023).

El número total de estudiantes matriculados en las escuelas participantes ha sido de 1271. De ellos, 1214 (95.52%) han sido autorizados por sus tutores legales para participar, 1062 (87.48% de los autorizados para participar) han completado los cuestionarios durante la primera oleada, y 971 han completado la encuesta en ambas oleadas de recopilación de datos (79.98% de los autorizados para participar; 91.43% de los que habían completado la encuesta en la primera oleada).

Análisis de datos

Para evaluar los efectos del programa, se ha empleado un diseño cuasiexperimental pre-post con un grupo control. Se han realizado análisis de varianza para medidas repetidas (ANOVA) para comparar las medias de los grupos control y experimental en varias variables cuantitativas antes y después de aplicar el programa. Se han incluido el género y la edad como covariables, pero al no encontrar un efecto significativo de estas variables, se ha priorizado el modelo más parsimonioso. En los casos donde se han identificado valores atípicos extremos que podrían afectar los resultados, se han realizado análisis tanto con los sujetos con valores atípicos como sin ellos, para evaluar la sensibilidad del modelo. Siguiendo los resultados del ANOVA, los puntos con efectos significativos han sido comparados utilizando la corrección de Benjamini-Hochberg (Benjamini y Hochberg, 1995), que minimiza el riesgo de falsos positivos debido a la multiplicidad de pruebas. También se han calculado los tamaños del efecto utilizando la η^2 parcial, con efectos pequeños comenzando en 0.01, efectos medianos en 0.06 y efectos grandes en 0.14 (Cohen, 1969). Para las comparaciones por pares se ha calculado la d de Cohen y se ha interpretado de acuerdo con las recomendaciones de Funder y Ozer (2019). Para comparar frecuencias y proporciones, se han seguido las pautas de Bates y colaboradores (2015), optando por un modelo mixto de

Tabla 3

Estadísticas descriptivas para las variables cuantitativas

	<i>n</i>	Grupo	Tiempo	Media(DE)	Rango	ANOVA
Personal escolar						
Entorno familiar protector	34	Control	Pre	4.01(0.49)	3-5	Grupo: $F(1, 94)=0.003$, $\eta^2 < .001$
			post	3.94(0.47)	3-5	Tiempo: $F(1, 94)=0.56$, $\eta^2 < .001$
	76	Experimental	Pre	3.98(0.44)	2.8-5	Grupo * Tiempo: $F(1, 94)=0.56$, $\eta^2 < .001$
			post	3.91(0.43)	3-5	
Entorno escolar protector	34	Control	Pre	4.41(0.44)	3.2-5	Grupo: $F(1, 108)=0.33$, $\eta^2 = .002$
			post	4.46(0.41)	3.4-5	Tiempo: $F(1, 108)=0.19$, $\eta^2 < .001$
	76	Experimental	Pre	4.48(0.37)	3.4-5	Grupo * Tiempo: $F(1, 108)=0.43$, $\eta^2 = .001$
			post	4.47(0.42)	3.2-5	
Conocimiento sobre violencia	34	Control	Pre	4.21(1.67)	1-8	Grupo: $F(1, 108)=2.31$, $\eta^2 = .02$
			post	4.06(1.87)	0-8	Tiempo: $F(1, 108)=8.93$, $\eta^2 = .02^{**}$
	76	Experimental	Pre	4.01(1.62)	1-8	Grupo * Tiempo: $F(1, 108)=15.15$, $\eta^2 = .03^{***}$
			post	5.13(1.44)	2-8	
Sentirse preparado para gestionar casos potenciales de violencia	34	Control	Pre	19.7(4.75)	3-27	Grupo: $F(1, 108)=0.17$, $\eta^2 = .002$
			post	19.0(4.64)	7-27	Tiempo: $F(1, 108)=3.51$, $\eta^2 < .001$
	76	Experimental	Pre	18.5(5.34)	3-30	Grupo * Tiempo: $F(1, 108)=11.72$, $\eta^2 = .03^{***}$
			post	21.0(5.34)	8-30	
Estudiantes						
Bienestar psicológico	288	Control	Pre	50.5(8.85)	16.8-70.1	Grupo: $F(1, 846)=0.05$, $\eta^2 < .001$
			post	50.4(9.81)	27.8-67.4	Tiempo: $F(1, 846)=0.02$, $\eta^2 < .001$
	560	Experimental	Pre	50.3(9.93)	16.8-70.1	Grupo * Tiempo: $F(1, 846)=0.04$, $\eta^2 < .001$
			post	50.3(10.2)	5.48-67.4	
Bienestar escolar	318	Control	Pre	4.26(0.72)	1-5	Grupo: $F(1, 911)=3.94$, $\eta^2 = .003^*$
			post	4.24(0.77)	1.4-5	Tiempo: $F(1, 911)=0.48$, $\eta^2 < .001$
	597	Experimental	Pre	4.31(0.69)	1.4-5	Grupo * Tiempo: $F(1, 911)=0.15$, $\eta^2 < .001$
			post	4.36(0.68)	1.4-5	
Bienestar familiar	289	Control	Pre	4.68(0.40)	1.8-5	Grupo: $F(1, 846)=2.05$, $\eta^2 < .001$
			post	4.77(0.35)	2-5	Tiempo: $F(1, 846)=0.48$, $\eta^2 = .009^*$
	559	Experimental	Pre	4.65(0.46)	1-5	Grupo * Tiempo: $F(1, 846)=0.02$, $\eta^2 < .001$
			post	4.73(0.40)	1.8-5	

Nota. La significación estadística se ha expresado con múltiples asteriscos.

* $p < .05$.** $p < .01$.*** $p < .001$.

efectos lineales generalizados (GLMM). Se han calculado las razones de probabilidades (OR) con sus correspondientes intervalos de confianza para facilitar la interpretación. Todos los análisis se han realizado utilizando el programa R Studio (R Core Team, 2023).

Resultados

En la Tabla 3 pueden observarse los datos estadísticos descriptivos de cada variable cuantitativa analizada por grupo y momento temporal, junto con los resultados del ANOVA. Entre el personal escolar del grupo experimental, el *conocimiento* ha aumentado (+1,12), así como el *sentirse preparado* (+2,50), mientras que en los centros de control, ha disminuido (-0,2 y -0,7 respectivamente). En cuanto a la *percepción del entorno protector*, los centros experimentales han mostrado una reducción tanto en el *entorno familiar* (-0,07) como en el *escolar* (-0,01), mientras que en los centros de control, se ha observado un aumento en la *percepción del entorno escolar* como protector (+0,07) y se ha encontrado una reducción menor que en los centros experimentales en lo que respecta al *entorno familiar* (-0,05). Asimismo, el *bienestar psicológico* del alumnado se ha mantenido en los centros experimentales, y se ha reducido ligeramente en los centros de control (-0,01). El *bienestar escolar* ha mostrado un mayor aumento entre los centros experimentales (+0,05) en comparación con los centros de control (+0,02). Por otro lado, el *bienestar familiar* percibido por los estudiantes ha aumentado 0,01 más en las escuelas de control (+0,09) que en las escuelas experimentales (+0,08).

En la Figura 1 se muestran los resultados de los efectos significativos encontrados utilizando diagramas de cajas. Para el personal escolar, no se han encontrado efectos significativos entre grupos o a lo largo del tiempo en la *percepción del entorno familiar* como protector $F(1, 94)=0.456$, $p=.46$, $n=96$, $\eta_p^2 < .001$, ni

siquiera manteniendo los 14 casos con valores atípicos extremos $F(1, 108)=0.00003$, $p=.99$, $n=110$, $\eta_p^2 < .001$. No se han encontrado efectos significativos para la *percepción del entorno escolar* como protector, que no ha presentado ningún valor atípico extremo $F(1, 108)=0.62$, $p=.43$, $n=110$, $\eta_p^2 < .001$. En el caso del *conocimiento*, se ha encontrado un efecto significativo para la interacción entre el tiempo y el grupo con un efecto pequeño $F(1, 108)=15.15$, $p < .001$, $n=110$, $\eta_p^2 = .03$, sin detectar valores atípicos extremos. Al comparar entre pares, se han encontrado diferencias significativas entre los grupos experimental y de control para las puntuaciones posteriores a la intervención, de tamaño $d=0.67$. Para la *preparación del personal escolar*, también se ha encontrado un efecto pequeño pero significativo de la interacción entre el tiempo y el grupo $F(1, 108)=11.72$, $p < .001$, $n=110$, $\eta_p^2 = .03$, y ningún valor atípico extremo. A través de comparaciones por pares, se ha constatado una diferencia significativa entre los grupos experimental y de control en las puntuaciones posteriores ($d=0.46$).

Para el *bienestar psicológico* del alumnado, no se ha encontrado un efecto significativo del tiempo ni del grupo, y no ha habido valores atípicos extremos $F(1, 846)=0.03$, $p=.85$, $n=848$. Para el *bienestar escolar*, se ha encontrado un efecto principal significativo para el grupo $F(1, 911)=3.94$, $p < .05$, $n=913$, con un tamaño del efecto mínimo ($\eta_p^2 = .003$), pero al incluir dos valores atípicos extremos el efecto ya no ha resultado significativo $F(1, 913)=3.11$, $p=.07$, $n=915$, $\eta_p^2 = 0.003$. Al realizar las comparaciones por pares, se ha encontrado una diferencia significativa de tamaño $d=0.16$ (eliminando los valores atípicos) y $d=0.15$ (en la muestra completa) entre los grupos para las puntuaciones de la medida postintervención ($p < .05$). En el caso del *bienestar familiar*, se ha encontrado un efecto significativo en el tiempo de eliminación de los valores atípicos extremos $F(1, 846)=36.75$, $p < .001$, $n=883$. Cuando se han incorporado los casos con valores atípicos extremos, este efecto

se ha mantenido $F(1, 881) = 24.17, p < .001, n = 883$, y también se ha encontrado un efecto significativo del grupo $F(1, 881) = 5.01, p < .01, n = 883$. Sin embargo, para todos los casos, los tamaños del efecto han sido insignificantes ($\eta_p^2 < .001$). Al realizar comparaciones por pares, ninguna de las diferencias entre los grupos experimental y de control ha sido significativa, pero se han encontrado diferencias significativas en ambos grupos a lo largo del tiempo, con tamaños del efecto de $d = 0.19$ para el grupo experimental y $d = 0.23$ para el grupo de control, que se han reducido a $d = 0.12$ y $d = 0.18$ respectivamente al haber incluido valores atípicos extremos.

En la [Tabla 4](#) se muestran los estadísticos descriptivos de las variables cualitativas por grupo y momento temporal, habiéndose resumido los resultados del MGLM. En el alumnado de las escuelas de control ha aumentado su *conocimiento de los derechos de los niños y niñas* en aproximadamente un 9%, mientras que en las escuelas experimentales se ha incrementado en un 21%. Según los resultados del MGLM, este efecto es significativo, lo que sugiere que

las actividades del programa tienden a aumentar el conocimiento de los niños y niñas sobre sus derechos de manera significativa en comparación con la tendencia mostrada en las escuelas de control. El ítem “Si te sientes en peligro, ¿la ley te permite acudir a la policía por tu cuenta, sin un adulto que te acompañe?” ha presentado un aumento del 7% para las escuelas experimentales, mientras que las respuestas correctas para las escuelas de control se reducen en un 0.6% entre la primera y la segunda oleada. La diferencia en las tendencias en este caso ha sugerido que las escuelas que siguen un programa regular no incluyen directamente contenido sobre las formas específicas en que los niños y niñas pueden pedir ayuda cuando sienten que están en riesgo. En la misma tabla, se muestra que para el primer y tercer ítem de conocimiento se ha detectado un efecto significativo de la interacción entre tiempo y grupo, pero el segundo ítem (es decir, “¿Crees que los niños y niñas tenéis derecho a que los adultos os escuchen y protejan?”) no ha reportado un efecto significativo. De hecho, casi todos los

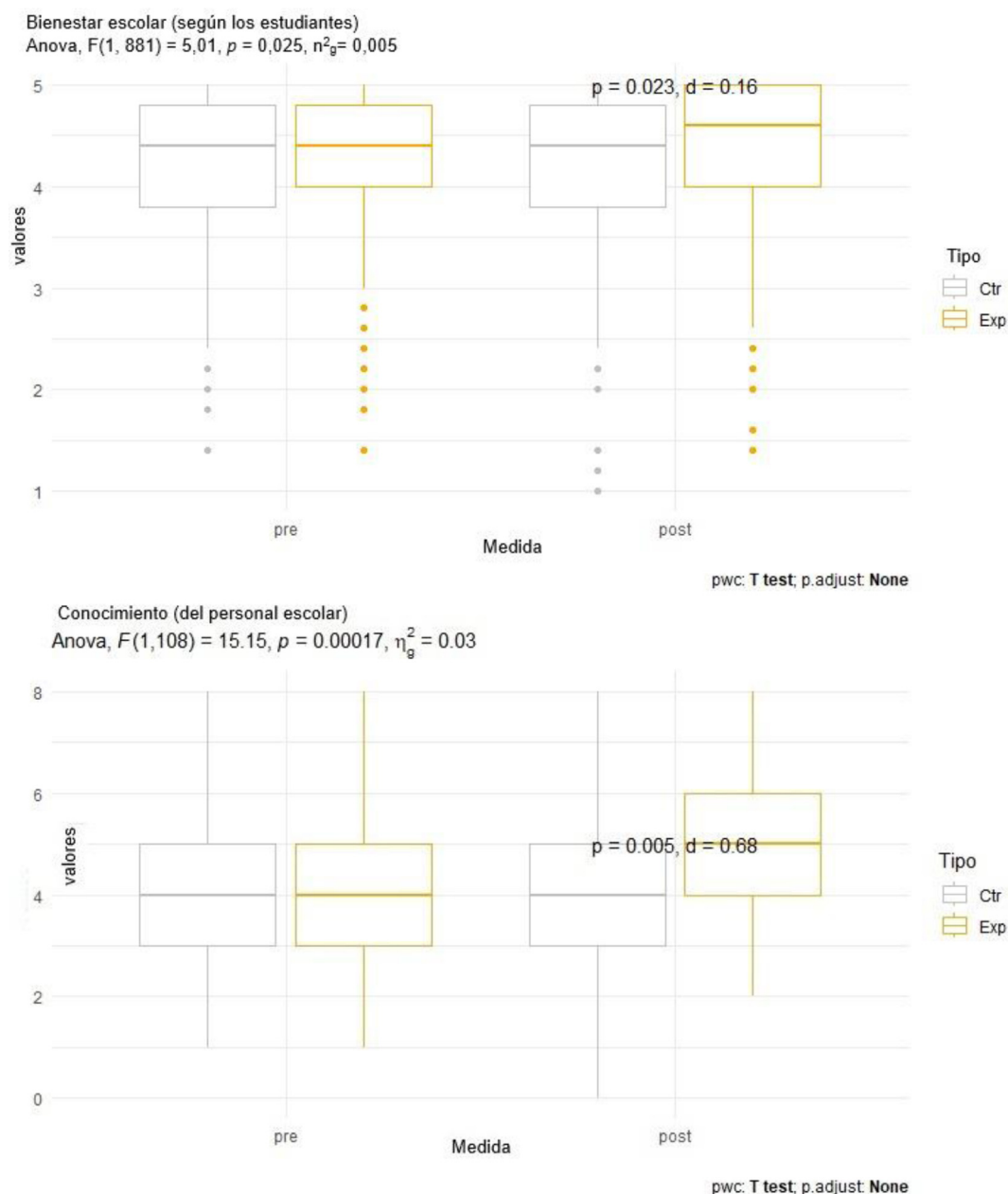


Figura 1. Diagramas de caja para las variables cuantitativas analizadas con efectos significativos encontrados en ANOVA de medidas repetidas.
Nota. Ctr = Escuelas del grupo control, Exp = Escuelas del grupo experimental.

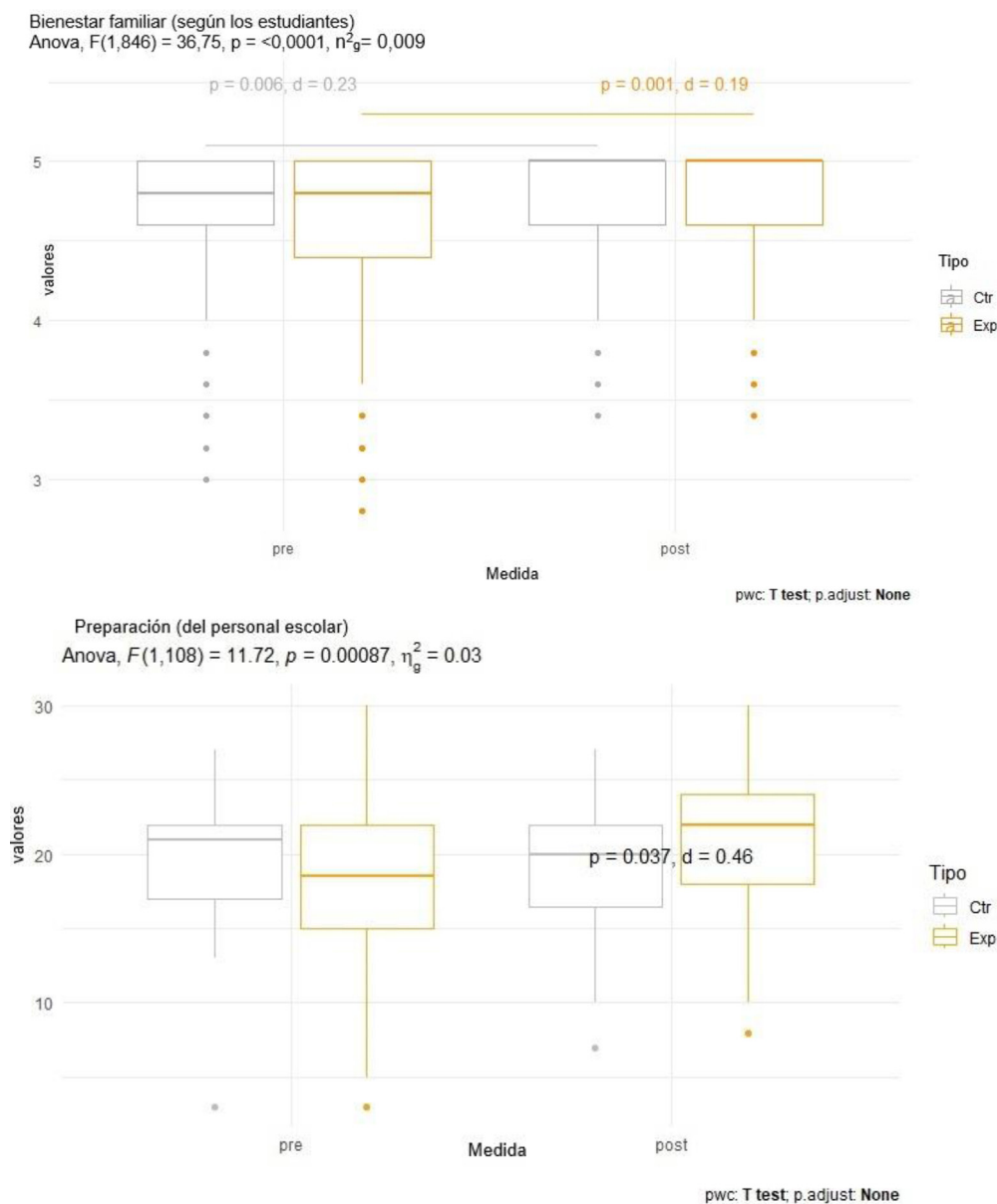


Figura 1. (continuación)

estudiantes (más del 90% en todas las rondas y tipo de escuela) han pensado que los adultos deberían escucharlos y protegerlos. Según el OR calculado, un niño o niña de escuelas que aplican el programa tiene más del doble de probabilidades que otro/a de escuelas de control de responder “Bastante o mucho” a la pregunta “¿Conoces los derechos de los niños?” con cada nueva medición. Los niños y niñas matriculados en escuelas experimentales también han tenido más de 1.5 veces más probabilidades de responder correctamente a la pregunta “¿Si te sientes en peligro, dice la ley que puedes ir a la policía solo, sin ningún adulto que te acompañe?” en comparación con el alumnado de escuelas de control.

Discusión

Hasta dónde llega nuestro conocimiento, este es el primer estudio en el contexto de España en el que se ha evaluado el impacto de un programa integral de protección infantil desde el contexto escolar en una muestra de niños y niñas y personal escolar, utilizando un diseño pre-post con grupo control (Fondren et al., 2020), habiéndose obtenido resultados prometedores. Los estudios previos han

incluido solo comparaciones entre grupos control y experimental (por ejemplo, Prous Trigo et al., 2021), una medición pre-post del grupo experimental (por ejemplo, Pérez Daza et al., 2023), o se han centrado en un solo tipo de violencia, principalmente dentro del contexto escolar o entre compañeros (González-Bellido, 2021). También se han publicado estudios cualitativos (López et al., 2022; Roca-Campos et al., 2021), pero ninguna de las investigaciones publicadas en nuestro país en las que se ha evaluado un programa de prevención de la violencia en el contexto escolar ha utilizado el diseño completo pre-post con grupo control como se ha hecho en nuestro estudio.

Como se esperaba (ver hipótesis 1), el personal escolar formado a través del campus en línea del programa ha mostrado un aumento significativamente mayor en conocimientos y preparación que el grupo control. De hecho, en el grupo control, estas variables han disminuido entre la primera y la segunda medición. Esto sugiere que el programa es efectivo en aumentar los conocimientos del personal escolar sobre la violencia y su sensación de preparación para manejar la detección, gestionar revelaciones y comunicar posibles casos, lo cual se ha identificado como crucial en investigaciones

Tabla 4
Estadísticas descriptivas para las variables cualitativas

	Grupo	Ola	Respuesta	n (%)	MLGM	OR [95% CI]
¿Conoces los derechos de los niños y las niñas?	Control	Pre	No o un poco	75(34.4)	Intercept: .90(.20)*** Grupo(Exp): -.26(.24) Tiempo (Post): .59(.25)* Interacción (Grupo * Tiempo): .84(.31)** Varianza del efecto aleatorio: 1.81(1.35) R ² Condicional: .39, R ² Marginal: .07	2.48(1.67-3.67) 0.77(0.481-2.1) 1.81(1.11-2.94) 2.31(1.26-4.25)
		post	Bastante o mucho	143(65.6)		
	Experimental	Pre	No o un poco	55(25.2)		
		post	Bastante o mucho	163(74.8)		
		Pre	No o un poco	165(38.8)		
		post	Bastante o mucho	260(61.2)		
		Pre	No o un poco	75(17.6)		
		post	Bastante o mucho	350(82.4)		
¿Piensas que los niños y niñas tenéis derecho a que los adultos os escuchen y os protejan?	Control	Pre	No o un poco	26(7.7)	Intercept: 7.78(.60)*** Grupo (Exp): -.25(.57) Tiempo (Post): .24(.49) Interacción (Grupo * Tiempo): .99(.64) Varianza del efecto aleatorio: 60.16(7.76) R ² Condicional: .95, R ² Marginal: .004	2379.52(730.35-7752.65) 0.77(0.26-2.35) 1.27(0.49-3.32) 2.68(0.76-9.45)
		post	Si	312(92.3)		
	Experimental	Pre	No o un poco	24(7.1)		
		post	Si	314(92.9)		
		Pre	No o un poco	52(8.3)		
		post	Si	573(91.7)		
		Pre	No o un poco	36(5.8)		
		post	Si	589(94.2)		
¿Si te sientes en peligro, la ley dice que puedes ir a la policía solo, sin un adulto que te acompañe?	Control	Pre	No o un poco	250(74.0)	Intercept: -1.38(.17)*** Grupo (Exp): -.05(.19) Tiempo (Post): -.04(.20) Interacción (Grupo * Tiempo): .49(.24)* Varianza del efecto aleatorio: 60.16(7.76) R ² Condicional: .95, R ² Marginal: .004	0.25(0.18-0.35) 0.95(0.65-1.38) 0.96(0.65-1.42) 1.62(1.0003-2.61)
		post	Si	88(26.0)		
	Experimental	Pre	No o un poco	252(74.6)		
		post	Si	86(25.4)		
		Pre	No o un poco	467(74.8)		
		post	Si	157(25.2)		
		Pre	No o un poco	423(67.8)		
		post	Si	201(32.2)		

Nota. Los porcentajes han sido calculados por grupo excluyendo los puntos sin respuesta. La significación estadística se expresa con múltiples asteriscos.

* $p < .05$.

** $p < .01$.

*** $p < .001$.

anteriores (Greco et al., 2017; Mathews et al., 2017). El tamaño del efecto que se ha encontrado para el conocimiento ha sido pequeño, pero al comparar las puntuaciones postintervención entre los grupos, se ha observado un tamaño del efecto de $d = 0.68$, por encima del promedio reportado por la base de datos de la OMS (2022), que es $d = 0.39$. Lo mismo ocurre con la preparación, con un tamaño del efecto de $d = 0.46$. Estos efectos se han detectado incluso en una muestra pequeña, lo que sugiere que el impacto es de considerable importancia. El personal escolar con mayor conocimiento y preparación tiene a reportar más casos potenciales (Greco et al., 2017) y la percepción del alumnado sobre la disponibilidad de los adultos también influye en su decisión de revelar (Lev-Wiesel et al., 2019; Van Der Ploeg et al., 2022). Las víctimas adultas también sugieren que una actitud institucional coherente hacia la violencia contra los niños y niñas es clave para mejorar el apoyo a las víctimas (Greco et al., 2022). Por lo tanto, el programa podría estar contribuyendo eficazmente a detectar más casos potenciales en una etapa temprana al aumentar las competencias del personal escolar. Por otro lado, la tendencia que se ha observado en las escuelas control podría sugerir la necesidad de actualizaciones continuas, ya que tanto el conocimiento como la sensación de preparación han disminuido en ausencia de cualquier programa o intervención.

En cuanto a la percepción del personal escolar sobre cuán protectores y seguros son los entornos del alumnado, se ha encontrado una tendencia opuesta a la esperada. Es decir, tanto en el entorno familiar como en el escolar, el personal formado por el programa ha mostrado una disminución en la percepción de estos contextos como espacios seguros, mientras que en las escuelas control, la percepción del entorno familiar como protector también ha disminuido, pero la del entorno escolar ha aumentado. Aunque ninguno de estos efectos ha sido significativo, se puede proponer una explicación para esta tendencia. El programa puede haber hecho que el personal escolar haya sido más consciente de los riesgos que antes no podían identificar. Los participantes pueden haberse vuelto más críticos. Pueden haber comenzado a incluir dentro de la conceptualización de "violencia" algunos comportamientos que antes se

veían como normales y naturalizados. También podrían haber comprendido mejor la complejidad de estas situaciones, o puede que se hayan descubierto situaciones que anteriormente permanecían ocultas, gracias a que niños y niñas han podido compartir sus experiencias de manera más abierta. Explicaciones similares han sido propuestas por Sorrenti et al. (2020) cuando se analizó el impacto causal de una intervención dirigida a las habilidades socioemocionales de los niños y niñas y se observó que estos fueron percibidos por los profesores y cuidadores como más impulsivos y disruptivos durante el período de intervención. Los estudios sobre la concienciación sobre los derechos humanos entre los profesores han mostrado que el conocimiento incrementado puede aplicarse de manera diferente según el contexto y la situación (Birnhack y Perry-Hazan, 2021; Sharma, 2022), mientras que en nuestro estudio se han recopilado sus percepciones generales. Por lo tanto, factores circunstanciales específicos que no se han considerado en nuestra investigación también podrían influir en estas tendencias.

El programa #EscuelaSinViolencias ha mostrado poder cumplir con su objetivo principal de mejorar la percepción de seguridad, cuidado y protección que los niños y niñas tienen en su escuela, ya que se ha encontrado una tendencia al alza en el bienestar escolar, en línea con nuestra hipótesis 2. Aquellos que han participado en las unidades didácticas implementadas por profesionales que han recibido formación en línea han mostrado una mejora significativa en su bienestar escolar en comparación con aquellos que no han participado en el programa. Esto significa que los niños y niñas en cuyas escuelas se ha aplicado el programa, han percibido su entorno como más favorable, sintiendo que podían confiar en compañeros y adultos en la escuela, y habiéndose sentido valorados por ellos (Rees et al., 2020). Este hallazgo ha superado nuestras expectativas, ya que, simplemente, se esperaba amortiguar el efecto natural de disminución de esta variable (ver hipótesis 2). Al haberse comparado las puntuaciones de ambos grupos después del programa, se ha observado un efecto moderado y significativo de magnitud similar al reportado por un metaanálisis sobre el tema ($d = 0.13$ en Euser et al., 2015). De este dato se puede deducir que el programa influye

positivamente en el bienestar escolar tal como se ha percibido por parte de los niños y niñas.

Sin embargo, el bienestar psicológico del alumnado de las escuelas experimentales no ha variado significativamente después del programa, mientras que ha disminuido en el grupo control. Teniendo en cuenta las tendencias generales (Aymerich et al., 2005; Márquez et al., 2024), se esperaba que el grupo experimental mostrara una disminución menos importante que el grupo control. Incluso otros estudios han constatado que cuando se conciencia sobre los derechos de la infancia, los estudiantes que han sido abusados pueden sentirse incómodos al descubrir que no han sido tratados como deberían (Henry, 2002). Por lo tanto, en este contexto, el hecho de haberse encontrado una tendencia al alza, aunque no significativa, requiere un análisis e interpretación más profundos. Es posible que el constructo de “bienestar psicológico” también se haya visto influenciado por otros factores no considerados en el presente estudio (por ejemplo, sintomatología internalizante o externalizante preexistente), o que se pueda constatar la existencia de situaciones que afecten al bienestar psicológico (por ejemplo, situaciones familiares como el desempleo o una enfermedad grave) que no han sido abordadas por el programa. En cualquier caso, no se ha identificado ningún impacto negativo, lo cual es de gran importancia considerando que el miedo a causar incomodidad a los niños y niñas es a menudo una razón por la cual las personas adultas dudan si hablar sobre el abuso o la violencia. Este hallazgo está en línea con las ideas que se han resaltado en una reciente revisión (Del Campo y Fávero, 2020), que ha enfatizado los efectos beneficiosos de abordar abiertamente estos temas. La idea errónea de que evitando estos temas se protege a los niños y niñas del daño, no parece tener apoyo empírico en los hallazgos encontrados y también puede suponer una limitación a la efectividad de la formación, aunque debería verificarse con evaluaciones periódicas o de seguimiento.

Contrariamente a las expectativas, el bienestar familiar se ha incrementado en ambos grupos, sin diferencias significativas entre ellos. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que la evidencia disponible que afirma que el bienestar tiende a disminuir dentro de los rangos de edad de nuestro estudio se ha limitado a diseños transversales que comparan diferentes grupos de edad (Aymerich et al., 2005; Rees et al., 2020). También es difícil establecer si el programa ha tenido algún efecto indirecto en las familias a través de las experiencias de los niños. En algunas investigaciones se ha sugerido que otras variables, como la autoestima, pueden influir en el vínculo entre el respeto de los padres por la opinión de los niños y niñas y la concienciación sobre los derechos humanos (Jeong, 2022), por lo que nuevos estudios que incluyan estos otros aspectos podrían ser esclarecedores. También podría ser posible que la percepción del bienestar familiar presente una tendencia a mejorar a medida que avanza el curso académico y se establecen las rutinas, o que esta sea una tendencia natural. Otra posible explicación es que las familias hayan sido conscientes de que se preguntaría a los niños y niñas sobre sus sentimientos en casa cuando consintieron su participación, llevándoles a promover el bienestar en el entorno familiar durante todo el curso académico. Sin embargo, estas son solo interpretaciones posibles basadas en evidencia inicial que futuras investigaciones podrían confirmar o complementar.

Finalmente, en cuanto al conocimiento, un mayor porcentaje de niños y niñas que han recibido el programa han sido conscientes de los derechos de la infancia y de la posibilidad de comunicarse de manera autónoma con una agencia externa cuando están en riesgo, como se propuso en nuestra hipótesis 2. Cabe destacar que tanto en el grupo experimental como en el grupo control se ha observado un aumento en el conocimiento sobre estos derechos a lo largo del curso, ya que es un tema que suele abordarse en todos los centros educativos (Jeong, 2022). No obstante, el impacto de la participación en el programa ha sido significativo y, con un poco de ayuda, la mejora puede ser mucho mayor, especialmente en aspectos espe-

cíficos de la notificación, que se han considerado importantes, al menos en la formación de adultos (Greco et al., 2020).

Limitaciones

Aunque el presente estudio ha llenado un vacío al evaluar un programa integral de violencia que ha incluido a profesores, niños y niñas menores de diez años, con al menos dos mediciones a lo largo del tiempo y un grupo control, se deben considerar algunas limitaciones para la correcta interpretación de los resultados. En primer lugar, la proporción de escuelas participantes en comparación con las invitadas ha sido mínima. Del mismo modo, la participación voluntaria podría haber llevado a que solo las escuelas más motivadas se inscribieran, y la asignación no completamente aleatoria de las escuelas y los participantes a cada condición (es decir, experimental o control) podría haber influido en los resultados y comprometido la representatividad de la muestra. Además, la pérdida de muestra en la segunda oleada ha podido suponer una afectación de los resultados, especialmente en la muestra del personal escolar.

También es importante señalar que la varianza del efecto aleatorio en todos los modelos ha sido mucho mayor que la explicada por el efecto fijo. Esto puede deberse a que las variables de resultado se hayan visto influenciadas por muchos otros factores, no solo por la concienciación adquirida durante el programa.

Conclusiones

El programa #EscuelaSinViolencias ha mejorado el conocimiento sobre los derechos de la infancia y la violencia infantil tanto en el alumnado como en el personal escolar. Además, el personal escolar que ha participado en el programa ha manifestado sentirse más preparado para detectar posibles casos, manejar revelaciones y comunicarse con agencias externas. Por otro lado, el alumnado ha experimentado una mejora en su bienestar escolar mientras se ha mantenido su bienestar psicológico. Este programa es el primero en España que aborda la violencia desde el contexto de la escuela primaria a través de un enfoque integral de protección, basado en el marco teórico de la Victimología del Desarrollo. También es el primero en el que su impacto positivo en el bienestar de los niños y niñas de Educación Primaria se ha respaldado por evidencia empírica, proveniente de un diseño cuasiexperimental en el que se ha incluido tanto a niños y niñas como a personas adultas.

Financiación

Este trabajo ha sido financiado en su totalidad por la Fundación Fútbol Club Barcelona.

Declaración de contribución de autoría CRediT

Ana M. Greco: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, recursos, administración del proyecto, redacción - borrador original.

Patricia Hernández-Hidalgo: conceptualización, metodología, recursos, redacción - revisión y edición.

Marc Balcells: conceptualización, metodología, recursos, redacción - revisión y edición.

Antonia Linde-García: conceptualización, metodología, recursos, redacción - revisión y edición.

Irene Montiel: conceptualización, curación de datos, adquisición de fondos, investigación, metodología, recursos, supervisión, redacción - borrador original y redacción - revisión y edición.

Agradecimientos

Los autores desean expresar su gratitud a las escuelas (personal, estudiantes y familias) que participaron voluntariamente en este estudio y al equipo de proyectos de la entidad privada. Además, el consejo y orientación de los investigadores Noemí Pereda Beltrán (GREVIA - Universidad de Barcelona) y Josep Maria Tamarit Sumalla (VICRIM - Universitat Oberta de Catalunya) ha sido inestimable.

Referencias

- Augusti, E. M., y Myhre, M. C. (2024). The barriers and facilitators to abuse disclosure and psychosocial support needs in children and adolescents around the time of disclosure. *Child Care in Practice*, 30(2), 187–202. <https://doi.org/10.1080/13575279.2021.1902279>
- Aymerich, M., Berra, S., Guillaumon, I., Herdman, M., Alonso, J., Ravens-Sieberger, U., y Rajmil, L. (2005). Desarrollo de la versión en español del KIDSCREEN, un cuestionario de calidad de vida para la población infantil y adolescente. *Gaceta Sanitaria*, 19(2), 93–102.
- Benjamini, Y., y Hochberg, Y. (1995). Controlling the false discovery rate: A practical and powerful approach to multiple testing. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Methodological)*, 57(1), 289–300. <https://doi.org/10.1111/j.2517-6161.1995.tb02031.x>
- Birnhack, M., y Perry-Hazan, L. (2021). Differential rights consciousness: Teachers' perceptions of privacy in the surveillance school. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103302. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103302>
- Casas, F., Alfaro, J., Sarriera, J. C., Bedin, L., Grigoras, B., Bălătescu, S., Malo, S., y Sirlópu, D. (2015). El bienestar subjetivo en la infancia: Estudio de la comparabilidad de 3 escalas psicométricas en 4 países de habla latina. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(1), 6–18. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-522>
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocá, P., y Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883–892. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001>
- Cohen, J. (1969). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic Press.
- Del Campo, A., y Fávero, M. (2020). Effectiveness of programs for the prevention of child sexual abuse. *European Psychologist*, 25(1), 1–15. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000379>
- Del Campo, A., y López, F. (2006). Evaluación de un programa de prevención de abusos sexuales a menores en Educación Primaria. *Psicothema*, 18(1), 1–8. <https://www.psicothema.com/pdf/3168.pdf>
- Dorado, J. S., Martínez, M., McArthur, L. E., y Leibovitz, T. (2016). Healthy environments and Response to Trauma in Schools (HEARTS): A whole-school, multi-level, prevention and intervention program for creating trauma-informed, safe and supportive schools. *School Mental Health*, 8(1), 163–176. <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9177-0>
- Estévez-García, J. F., Cañas, E., y Estévez, E. (2023). Non-disclosure and suicidal ideation in adolescent victims of bullying: An analysis from the family and school context. *Psychosocial Intervention*, 32(3), 191–201. <https://doi.org/10.5093/pi2023a13>
- Euser, S., Alink, L. R., Stoltenborgh, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., y van IJzendoorn, M. H. (2015). A gloomy picture: a meta-analysis of randomized controlled trials reveals disappointing effectiveness of programs aiming at preventing child maltreatment. *BMC Public Health*, 15(1), 1068. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-2387-9>
- Fernández-González, L., Calvete, E., y Orue, I. (2020). Adolescent dating violence stability and mutuality: A 4-year longitudinal study. *Journal of Interpersonal Violence*, 35(9–10), 2012–2032. <https://doi.org/10.1177/0886260517699953>
- Finkelhor, D. (2007). Developmental victimology. The comprehensive study of childhood victimizations. En R. C. Davis, A. J. Lurigio, y S. Herman (Eds.), *Victims of crime* (3rd) (pp. 9–34). Sage Publications.
- Fondren, K., Lawson, M., Speidel, R., McDonnell, C. G., y Valentino, K. (2020). Buffering the effects of childhood trauma within the school setting: A systematic review of trauma-informed and trauma-responsive interventions among trauma-affected youth. *Children and Youth Services Review*, 109, 104691. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104691>
- Franco, C., Amutio, A., López-González, L., Oriol, X., y Martínez-Taboada, C. (2016). Effect of a mindfulness training program on the impulsivity and aggression levels of adolescents with behavioral problems in the classroom. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01385>
- Fry, D., Fang, X., Elliot, S., Casey, T., Zheng, X., Li, J., Florian, L., y McCluskey, G. (2018). The relationships between violence in childhood and educational outcomes: A global systematic review and meta-analysis. *Child Abuse and Neglect*, 75, 6–28. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.06.021>
- Funder, D. C., y Ozer, D. J. (2019). Evaluating effect size in psychological research: Sense and nonsense. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 2(2), 156–168. <https://doi.org/10.1177/2515245919847202>
- Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2016). Impact of Cyberprogram 2.0 on different types of school violence and aggressiveness. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00428>
- Gardella, J. H., Tanner-Smith, E. E., y Fisher, B. W. (2016). Academic consequences of multiple victimization and the role of school security measures. *American Journal of Community Psychology*, 58(1–2), 36–46. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12075>
- González Bellido, A. (2021). Programa TEL: El alumnado como protagonista de la prevención de la violencia y el acoso escolar. Evidencias científicas. Revista INFAD de Psicología. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(2), 47–58. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v2.2208>
- Greco, A. M., González-Pío, C., Bartolomé, M., Pereda, N., on behalf of SAVE Project Team. (2022). How can school help victims of violence? Evaluation of online training for European schools' staff from a multidisciplinary approach. *PLOS ONE*, 17(8), e0272872. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0272872>
- Greco, A. M., Guílera, G., y Pereda, N. (2017). School staff members experience and knowledge in the reporting of potential child and youth victimization. *Child Abuse and Neglect*, 72. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.07.004>
- Greco, A. M., Pereda, N., y Guílera, G. (2020). Detection and reporting potential child and youth victimization cases from school: The role of knowledge. *Children and Youth Services Review*, 119, 105499. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105499>
- Gün, İ., Çopur, A., y Balci, E. (2022). Effect of training about child neglect and abuse to teachers and its effect to awareness. *BMC Public Health*, 22(1), 543. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-12904-8>
- Helliwell, J., Layard, R., Sachs, J., De Neve, J.-E., Aknin, L., Wang, S., y World Happiness Report. (2024). *Happiness and age: Summary (Version v1.0)*. University of Oxford. <https://doi.org/10.18724/WHR-KK3M-B586>
- Henry, D. L. (2002). Resilient children: What they tell us about coping with maltreatment. *Social Work in Health Care*, 34(3–4), 283–298. https://doi.org/10.1300/J010v34n03_03
- Hillis, S., Mercy, K., y Saul, J. (2017). The enduring impact of violence against children. *Psychology, Health y Medicine*, 22(4), 393–405. <https://doi.org/10.1080/13548506.2016.1153679>
- Hillis, S., Mercy, J., Saul, J., Gleckel, J., Abad, N., y Kress, H. (2016). THRIVES: Using the best evidence to prevent violence against children. *Journal of Public Health Policy*, 37(S1), 51–65. <https://doi.org/10.1057/s41271-016-0003-6>
- Jeong, Y. M. (2022). Respect your child's decisions Effect of parental attitude on human rights awareness: Mediating effect of self-esteem. *The Journal of the Convergence on Culture Technology*, 8(2), 77–82. <https://doi.org/10.17703/JCCT.2022.8.2.77>
- Landberg, Å., Svedin, C. G., y Jonsson, L. S. (2022). Patterns of disclosure and perceived societal responses after child sexual abuse. *Child Abuse y Neglect*, 134, 105914. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105914>
- Lev-Wiesel, R., First, M., Gottfried, R., y Eisikovits, Z. (2019). Reluctance versus urge to disclose child maltreatment: The impact of multi-type maltreatment. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(18), 3888–3914. <https://doi.org/10.1177/0886260516672938>
- López, D. P., Llor-Esteban, B., Ruiz-Hernández, J. A., Luna-Maldonado, A., y Puente-López, E. (2022). Attitudes towards school violence: A qualitative study with Spanish children. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(13–14), NP10782–NP10809. <https://doi.org/10.1177/0886260520987994>
- Marquez, J., Taylor, L., Boyle, L., Zhou, W., De Neve, J.-E., y World Happiness Report. (2024). *Child and adolescent well-being: Global trends challenges and opportunities (Version v1.0)*. University of Oxford. <https://doi.org/10.18724/WHR-91B0-EK06>
- Mathews, B., Yang, C., Lehman, E. B., Mincemoyer, C., Verdighione, N., y Levi, B. H. (2017). Educating early childhood care and education providers to improve knowledge and attitudes about reporting child maltreatment: A randomized controlled trial. *PLOS ONE*, 12(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0177777>
- Mena, A., Moret-Tatay, C., Xavier, C. E., y De Lima Argimón, I. I. (2021). Programas de intervención para la prevención de la violencia escolar: Una revisión sistemática y metanálisis. *Edupsykhé. Revista de Psicología y Educación*, 19(1), 106–127. <https://doi.org/10.57087/edupsykhe.v19i1.4380>
- Menéndez Santurio, J. I., Fernández-Río, J., Cecchini Estrada, J. A., y González-Villora, S. (2021). Acoso escolar, necesidades psicológicas básicas, responsabilidad y satisfacción con la vida: relaciones y perfiles en adolescentes. *Anales de Psicología*, 37(1), 133–141. <https://doi.org/10.6018/analesps.414191>
- Muñoz-Fernández, N., Ortega-Rivera, J., Nocentini, A., Menesini, E., y Sánchez-Jiménez, V. (2019). The efficacy of the "Dat-e Adolescence" prevention program in the reduction of dating violence and bullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(3), 408. <https://doi.org/10.3390/ijerph16030408>
- Ortega, R., Del Rey, R., y Mora-Merchán, J. A. (2004). SAVE model: An anti-bullying intervention in Spain. En P. Smith, D. Pepler, y K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be* (pp. 167–186). Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/books/abs/bullying-in-schools/save-model-an-antibullying-intervention-in-spain/922E5223BC68DBC44693517F937DE89B>
- Ortega-Ruiz, R., Rey Alamillo, R., y Casas Bolaños, J. A. (2012). Knowing, building and living together on internet and social networks: The ConRed cyberbullying prevention program. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 302–312.
- Pereira, A., Peterman, A., Neijhoft, A. N., Buluma, R., Daban, R. A., Islam, A., Kainja, E. T. V., Kaloga, I. F., Kheam, T., Johnson, A. K., Maternowska, M. C., Potts, A., Rottanak, C., Samnang, C., Shawa, M., Yoshikawa, M., y Palermo, T. (2020a). Disclosure, reporting and help seeking among child survivors of violence: A cross-country analysis. *BMC Public Health*, 20(1), 1051. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09069-7>

- Pereira, A., Peterman, A., Neijhoft, A. N., Buluma, R., Daban, R. A., Islam, A., Kainja, E. T. V., Kaloga, I. F., Kheam, T., Johnson, A. K., Maternowska, M. C., Potts, A., Rottanak, C., Samnang, C., Shawa, M., Yoshikawa, M., y Palermo, T. (2020b). Disclosure, reporting and help seeking among child survivors of violence: A cross-country analysis. *BMC Public Health*, 20(1), 1051. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09069-7>
- Pereda, N., y Sicilia, L. (2017). Reacciones sociales ante la revelación de abuso sexual infantil y malestar psicológico en mujeres víctimas. *Psychosocial Intervention*, 26(3), 131–138. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2017.02.002>
- Pérez Daza, M. Á., Córdoba Alcaide, F., Ortega Ruiz, R., y Benítez-Sillero, J. D. (2023). Programa de bolsillo anti-acoso escolar: diseño desde un equipo de orientación educativa. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(2), 149–167. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.2.2023.38071>
- Prous-Trigo, P., Segura, A., Blanco Arias, A., Greco, A. M., y Pereda, N. (2021). Aprendiendo sobre abuso sexual infantil: Un estudio piloto con docentes españoles. *Revista Investigación en la Escuela*, 105(105), 77–90. <https://doi.org/10.12795/IE.2021.i105.07>
- R Core Team. (2023). R: A language and environment for statistical computing.. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.r-project.org/>.
- Ravens-Sieberer, U., Erhart, M., Rajmil, L., Herdman, M., Auquier, P., Bruil, J., Power, M., Duer, W., Abel, T., Czemy, L., Mazur, J., Czimbalmos, A., Tountas, Y., Hagquist, C., y Kilroe, J. (2010). Reliability, construct and criterion validity of the KIDSCREEN-10 score: A short measure for children and adolescents' well-being and health-related quality of life. *Quality of Life Research*, 19(10), 1487–1500. <https://doi.org/10.1007/s11136-010-9706-5>
- Rees, G., Savahl, S., Lee, B., y Casas, F. (2020). Children's views on their lives and well-being in 35 countries: A report on the Children's Worlds project. 2016-19. Jerusalem, Israel: Children's Worlds Project (ISCWeB). <https://iscweb.org/wp-content/uploads/2020/07/Childrens-Worlds-Comparative-Report-2020.pdf>
- Roca-Campos, E., Duque, E., Ríos, O., y Ramis-Salas, M. (2021). The Zero Violence Brave Club: A successful intervention to prevent and address bullying in schools. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 601424. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.601424>
- Schoeps, K., Villanueva, L., Prado-Gascó, V. J., y Montoya-Castilla, I. (2018). Development of emotional skills in adolescents to prevent cyberbullying and improve subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 9, 2050. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02050>
- Sharma, B. (2022). A study of teachers' human rights consciousness in reference to Human Rights education. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14(1), 786–790. <https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V14I1.221092>
- Sorrenti, G., Zölit, U., Ribeaud, D., y Eisner, M. (2020). *The causal impact of socio-emotional skills training on educational success*. Institute of Labor Economics (IZA). <https://hdl.handle.net/10419/216399>
- Ullman, S. E. (2002). Social reactions to child sexual abuse disclosures: A critical review. *Journal of Child Sexual Abuse*, 12(1), 89–121. <https://doi.org/10.1300/J070v12n01.05>
- Van Der Ploeg, R., Stoltz, S. E. M. J., Van Den Berg, Y. H. M., Cillessen, A. H. N., y De Castro, B. O. (2022). To disclose or not? Children's tendency to disclose peer victimisation in elementary school. *Educational Psychology*, 42(7), 857–874. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2048794>
- Wójcik, M., y Rzeńca, K. (2021). Disclosing or hiding bullying victimization: A grounded theory study from former victims' point of view. *School Mental Health*, 13(4), 808–818. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09447-5>
- WHO. (2022). Violence info. Prevention of Violence Unit. <https://apps.who.int/violence-info/>.
- Zubieta-Mendez, X., y Montiel, I. (2016). Factores inhibidores de la revelación de abuso sexual infantil. *Revista de Victimología*, 4, 53–81, <https://doi.org/10.12827-RVJV-4-03>