



**Universidad**  
Zaragoza



Facultad de Educación  
**Universidad** Zaragoza

**Infancia, violencia y escuela: análisis del  
efecto de la violencia intrafamiliar en el  
rendimiento académico e implicaciones  
educativas.**

**Childhood, violence, and school: analysis of the effect of  
domestic violence on academic performance and  
educational implications.**

**Trabajo Fin de Grado**

**Autor**  
**Eric Ordax Peralta**

**Director**  
**Miguel Ángel Cañete Lairla**

**Facultad de Educación, Zaragoza 2024/2025.**



# Índice

<b>Resumen</b>	<b>5</b>
<b>1. Introducción</b>	<b>7</b>
<b>2. Metodología de Revisión Bibliográfica</b>	<b>9</b>
<b>3. Marco Teórico</b>	<b>11</b>
Concepto de violencia intrafamiliar:	11
Definición y tipos	11
- Fases de la Violencia Intrafamiliar	21
- Impacto de la violencia intrafamiliar en el desarrollo infantil:	23
Dimensiones psicológicas, sociales, biológicas...	23
- Relación entre violencia intrafamiliar y desempeño académico	30
Patrones Intergeneracionales y Factores Contextuales	37
- Patrones intergeneracionales de la violencia: Cómo se perpetúan estas dinámicas en el tiempo.	37
- Factores contextuales: Elementos culturales, sociales o económicos que agravan la relación entre violencia y rendimiento académico.	39
<b>4. Análisis de Resultados de Estudios Previos</b>	<b>41</b>
<b>5. Implicaciones para la práctica educativa</b>	<b>49</b>
<b>6. Conclusión y Recomendaciones</b>	<b>57</b>
<b>7. Referencias</b>	<b>59</b>



## **Resumen**

Este trabajo analiza la relación entre la violencia intrafamiliar y el rendimiento académico en niños, mediante una metodología de revisión bibliográfica. A través del análisis de siete estudios empíricos y una revisión teórica, se evidencia cómo la violencia —especialmente la física, emocional y la negligencia— afecta negativamente al desarrollo psicológico, social y biológico del menor, repercutiendo en su desempeño escolar. Entre las conclusiones, se subraya que la escuela constituye un entorno privilegiado para identificar indicadores de riesgo, intervenir de forma temprana y crear redes de apoyo que contribuyan al desarrollo integral de los niños víctimas de violencia intrafamiliar.

## **Palabras clave**

Violencia intrafamiliar, rendimiento académico, infancia, escuela, detección, maltrato infantil.

## **Abstract**

This study analyses the relationship between intra-family violence and children's academic performance through a bibliographical review methodology. Through the analysis of seven empirical studies and a theoretical review, it shows how violence —especially physical, emotional and neglect— negatively affects the psychological, social and biological development of children, affecting their school performance. Among the conclusions, it is underlined that the school is a privileged environment to identify risk indicators, to intervene early and to create support networks that contribute to the integral development of children who are victims of intrafamily violence.

## **Keywords**

Violence against children, academic performance, childhood, school, detection, child maltreatment.



# 1. Introducción

Pese a los avances normativos y sociales en materia de protección infantil, la violencia intrafamiliar ejercida contra niños sigue tratándose de un fenómeno presente en múltiples contextos familiares y cuyas consecuencias a menudo se extienden mucho más allá del hogar.

La necesidad de abordar esta problemática desde el ámbito educativo se hace especialmente evidente cuando se constata que muchos de los síntomas asociados a la violencia —como la ansiedad, el retramiento, el absentismo o el bajo rendimiento— se manifiestan en el entorno escolar. En este sentido, los centros educativos no solo se convierten en espacios clave para detectar y contener estas situaciones, sino también en lugares con un potencial transformador desde el cual ofrecer acompañamiento emocional, apoyo psicosocial y estrategias de intervención temprana.

Este trabajo se justifica en la urgencia de visibilizar la relación entre violencia intrafamiliar y desempeño académico, en una etapa tan crucial como la infancia. Pese a existir un gran número de investigaciones en el campo de la psicología y la salud que abordan las consecuencias de este tipo de violencia en el desarrollo de los niños víctimas, desde el ámbito educativo, sigue pareciendo necesario explorar cómo influyen estas dinámicas en el proceso de aprendizaje y cuáles pueden ser las respuestas más adecuadas por parte de los docentes.

Desde este enfoque, el objetivo principal de este estudio es comprender cómo la violencia intrafamiliar que afecta a los niños repercute en su desempeño académico y qué consecuencias tiene para la práctica educativa.

A efectos de facilitar la lectura y mantener la fluidez del texto, se ha optado por utilizar el masculino genérico para referirse a ambos sexos, salvo en aquellos casos en los que, por precisión o relevancia del contexto, se indique lo contrario. Por el mismo motivo, se ha utilizado la herramienta DeepL Write, que ofrece sugerencias precisas para optimizar el estilo sin perder el sentido original, facilitando la mejora de conectores y la búsqueda de sinónimos.



## 2. Metodología de Revisión Bibliográfica

Este trabajo se ha desarrollado mediante una revisión bibliográfica, con el objetivo de explorar y analizar el estado actual del conocimiento sobre la relación entre violencia intrafamiliar (en sus formas física, emocional y por negligencia) y el rendimiento académico en niños.

Para la elaboración del marco teórico se seleccionaron textos académicos, artículos científicos e informes institucionales que ofrecieran definiciones conceptuales, clasificaciones y consecuencias asociadas a la violencia intrafamiliar. Esta búsqueda se realizó a través de bases de datos académicas como Google Scholar, SciELO y Dialnet, priorizando especialmente los textos en lengua castellana por su aplicabilidad al contexto hispanohablante. Además del idioma, se valoraron otros criterios fundamentales para la selección de las fuentes: la actualidad de las publicaciones —dando preferencia a aquellas comprendidas entre los años 2000 y 2025, con especial atención a los últimos diez años—, su relevancia temática en relación con la violencia intrafamiliar, la infancia y el desarrollo escolar, la accesibilidad en formato de texto completo y el enfoque científico y/o educativo de los documentos incluidos.

Por otra parte, el apartado *Análisis de resultados de estudios previos* se ha elaborado a partir de la identificación, selección y análisis de ocho estudios principales: siete investigaciones empíricas (con metodología cualitativa, cuantitativa o mixta) y una revisión sistemática internacional. Todos estos trabajos abordan directamente la relación entre la violencia en el entorno familiar y las consecuencias académicas, emocionales o cognitivas en menores de edad.

Para su selección se siguieron los siguientes criterios:

- Pertinencia temática, al centrarse los estudios en la infancia, adolescencia, violencia intrafamiliar y rendimiento escolar.
- Calidad académica, valorada a través de la claridad metodológica, el rigor en el análisis y la procedencia de revistas científicas o instituciones reconocidas.

- Accesibilidad, priorizando documentos en texto completo disponibles en plataformas de libre acceso.

Los términos de búsqueda empleados incluyeron combinaciones como *violencia intrafamiliar + rendimiento académico*, *child abuse + academic performance*, *family violence + school outcomes*, y *child maltreatment + educational impact*.

Cabe señalar que, si bien existen directrices ampliamente reconocidas para la elaboración de revisiones sistemáticas, como la propuesta por la Universidad de York a través del protocolo PRISMA (2015), en este trabajo se ha optado por una revisión bibliográfica de tipo narrativa, más adecuada a los objetivos y naturaleza del estudio. No obstante, la selección de las fuentes se ha realizado atendiendo a los criterios ya definidos.

### 3. Marco Teórico

Concepto de violencia intrafamiliar:

Definición y tipos

La violencia intrafamiliar es un problema social complejo y de gran relevancia, cuyas repercusiones trascienden el ámbito familiar, afectando a diversas áreas del desarrollo de los niños.

En este marco teórico, se abordarán aspectos clave para comprender esta problemática.

Para comenzar, analizamos las distintas definiciones de violencia intrafamiliar propuestas por diferentes autores, junto con una clasificación de sus principales tipos, con el propósito de entender más a fondo cómo se presenta este fenómeno.

La violencia intrafamiliar se ha descrito de diferentes maneras. Más abajo figuran algunas definiciones que abordan este fenómeno desde diferentes perspectivas.

De Paul (1988) pone el énfasis en la vulnerabilidad de los menores en el contexto de la violencia intrafamiliar. Según este autor, dicha violencia se manifiesta como:

cualquier acción, omisión o trato negligente, no accidental, por parte de los padres, cuidadores o por instituciones, que compromete la satisfacción de las necesidades básicas del menor e impide e interfiere en su desarrollo físico, psíquico y/o social (De Paul, 1988, p. 54).

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (2009) amplía el concepto al abordar todas las formas de maltrato hacia los menores. Define la violencia intrafamiliar hacia los niños como:

Cualquier tipo de maltrato físico y/o emocional, abuso sexual, desatención o trato desconsiderado, o explotación comercial o de otra índole que ocasione un daño real o potencial a la salud, supervivencia, desarrollo o dignidad del niño en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder. (Organización Mundial de la Salud, 2009, p. 10).

Toro-Alfonso y Rodríguez-Madera (2003) abordan el fenómeno poniendo el foco en las relaciones íntimas. Según estos autores, la violencia doméstica se define como "un patrón de conductas abusivas ubicadas en el contexto de una relación íntima, por lo que también incluye a las citas románticas casuales" (Merill, 1999; Scarce, 1997; Hickson et al., 1994). Estas conductas pueden manifestarse en forma de abuso emocional, físico y sexual (Russo, 1999) y se suscitan con la finalidad de controlar, coartar y dominar a la otra persona (Farley, 1992; Schornstein, 1997). Además, enfatizan que la violencia doméstica no debe ser vista como una simple "pérdida de control" por parte del agresor, sino como una acción deliberada e intencional, ejercida con el propósito de establecer y mantener poder sobre la pareja (Gondolf, 1984)

Desde una perspectiva centrada en la etapa de vejez, la Organización Mundial de la Salud (citado en Olloa Cuellar y Barcia Briones, 2019) define el maltrato hacia las personas adultas mayores como:

Cualquier acto u omisión que produzca daño intencionado o no, practicado sobre personas adultas mayores de 60 años de edad, que ocurra en el medio familiar, comunitario o institucional que vulnere o ponga en peligro su integridad física, psíquica y sexual; así como el principio de autonomía o el resto de derechos fundamentales del individuo, constatable objetivamente o percibido subjetivamente. (Olloa Cuellar & Barcia Briones, 2019, p. 88).

Finalmente, MEDISAN (2011) propone una visión más integral, destacando el desequilibrio de poder como núcleo de la violencia familiar. Afirma que:

El término violencia familiar es empleado cuando alguien con más poder, maltrata a otras personas con menos y alude a todas las formas de abuso que tienen lugar en las relaciones entre los miembros de la familia. La relación de abuso es aquella en la que una de las partes ocasiona un daño físico o psicológico, o ambos, a otro integrante, ya sea por acción u omisión, en un contexto de desequilibrio de poder (Ortiz Gómez & Morales Alemán, 1999, citados en Venegas Pentón & López Peláez, 2002, en MEDISAN, 2011, p. 518).

Tras analizar estas definiciones, optamos por la propuesta de De Paul (1988) como base conceptual para este trabajo, ya que se enfoca específicamente en la violencia hacia los menores.

Comprender la violencia intrafamiliar en su totalidad implica no sólo definirla, sino también explorar las distintas formas en que se manifiesta. Mediante este análisis se podrán comprender mejor las distintas dinámicas que afectan a los miembros más vulnerables del núcleo familiar, los niños. Para ello, es fundamental considerar las principales escalas de clasificación del maltrato infantil, tanto aquellas ampliamente utilizadas en el ámbito internacional como aquellas que se puedan ajustar mejor a los objetivos de este estudio.

Entre las clasificaciones más relevantes se encuentra la Escala de Clasificación de Maltrato Modificada (Modified Maltreatment Classification System, MMCS), ampliamente utilizada en Estados Unidos y desarrollada como una versión refinada del Maltreatment Classification System (MCS) (Huffhines et al., 2016). En estudios longitudinales, esta escala se ha utilizado para clasificar de forma uniforme los casos de maltrato infantil, incluyendo violencia física, abuso emocional, negligencia y explotación laboral infantil.

No obstante, para este trabajo se ha optado por la clasificación de De Paul (1988), ya que permite un análisis más detallado de las formas de maltrato familiar y se alinea mejor con los objetivos de esta investigación. En su trabajo, De Paul distingue distintas formas de violencia intrafamiliar, incorporando elementos que permiten comprender sus efectos en el desarrollo infantil y su impacto a nivel psicosocial. Su propuesta resulta de especial interés para este estudio, ya que pone el énfasis en cómo las distintas

manifestaciones del maltrato inciden en las dinámicas familiares y en la vida cotidiana de los menores. Por ello, en este apartado se presentará su clasificación, seleccionando aquellos apartados que resulten más coherentes con el propósito del estudio.

Las categorías seleccionadas incluyen:

#### Violencia física / Maltrato físico

Toda agresión física no accidental, sea o no mediada por un objeto (armas, objetos contundentes, cintos, sogas, entre otras), incluyendo golpes con la mano, los puños, patadas, empujones, ahogamientos, mordeduras, zamarreos, dejar caer al niño, entre otras acciones que pueden desencadenar en lesiones intencionales o semi intencionales (Fang et al., 2015, p. 178).

No existe un porcentaje o cifra exacta que refleje únicamente los malos tratos físicos a nivel mundial, debido en gran parte a las variaciones en las definiciones y a la dificultad de detectar con precisión todos los casos posibles. Las cifras que existen permiten entrever la gravedad del problema. Las muertes relacionadas con el maltrato infantil representan solo una pequeña fracción del fenómeno; ya que, cada año, millones de niños son víctimas de violencia no fatal. Según estudios internacionales, entre el 25 % y el 50 % de los niños que sufren maltrato presentan signos de abuso físico severo y frecuente. Forero, L. C. A., Reyes, A. P. A., Díaz, A. P. G., & Rueda, M. E. V. (2010)

De los estudios internacionales citados en el análisis anterior, merecen destacarse los realizados por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y UNICEF. Según la OMS (2022), hasta 1.000 millones de niños de entre 2 y 17 años fueron víctimas de abusos físicos, sexuales, emocionales o negligencia en ese mismo año.

Por su parte, UNICEF (2024) informa que cerca de 400 millones de niños menores de 5 años, lo que equivale aproximadamente a 6 de cada 10 en ese grupo de edad, sufren habitualmente maltrato psicológico o castigo corporal en sus hogares. De este grupo, se estima que alrededor de 330 millones son castigados mediante medios físicos.

## Violencia emocional o psicológica/ *Maltrato emocional*

El maltrato emocional puede definirse como la hostilidad verbal crónica en forma de insulto, desprecio, crítica o amenaza de abandono, y constante bloqueo de las iniciativas de interacción infantiles (desde la evitación hasta el encierro o confinamiento) por parte de cualquier miembro adulto del grupo familiar (Arruabarrena & De Paúl, 1994, citado en Bueno Bueno, 2005, p. 85).

Si bien en la teoría las definiciones son claras, en la práctica resulta mucho más complicado identificar el maltrato emocional. A diferencia del maltrato físico, que deja huellas visibles, el daño psicológico no tiene signos evidentes. En vista de esta complejidad, se ha decidido utilizar una definición funcional para facilitar su aplicabilidad. La Asociación Americana de Maltrato Infantil (1995) propone seis categorías de maltrato psicológico, que permiten un análisis más detallado:

1-Rechazar/rechazo o degradación hostil: Actos verbales o no verbales del adulto que rechazan o degradan al niño.

2-Aterrorizar: Amenazas de daño físico, muerte, abandono, o exposición del niño o de sus seres queridos a situaciones de peligro.

3-Aislar: Privar al niño de oportunidades continuadas para interactuar y comunicarse con iguales o adultos en el entorno familiar o social.

4-Explotación/corrupción: Fomentar conductas inapropiadas, como autodestructivas, antisociales, delictivas o desviadas.

5-Ignorar: Falta de respuesta emocional por parte del adulto; no expresar afecto, protección o amor, ni mostrar emoción alguna en la interacción con el niño.

6-Negligencia hacia la salud mental/médica/educativa: Actos injustificados que ignoran, limitan o impiden el tratamiento necesario para problemas o necesidades de salud mental, médicas o educativas del niño.

## Negligencia física y emocional

Implica todos aquellos casos donde no son mínimamente satisfechas las necesidades físicas del niño, como alimentación, vestimenta adecuada, cuidados médicos básicos, higiene, supervisión, condiciones de higiene y seguridad en el hogar, y estimulación cognitiva (Arruabarrena & De Paúl, 1999, p. 29).

En palabras de Pérez y Muga (2007), la negligencia parental "limita e impide el crecimiento integral de los niños, niñas y adolescentes, suponiendo una realidad traumática y maltratante que frena su desarrollo físico, emocional, social y cognitivo" (p. 6).

A diferencia del maltrato físico y al igual que el maltrato emocional, la negligencia es más difícil de identificar, ya que no deja marcas visibles. Por su parte, Antequera (2006) señala que su evaluación generalmente se basa en escalas subjetivas que se elaboran a partir de entrevistas y observaciones familiares, lo que hace más complicado su diagnóstico. La ausencia de pruebas físicas o médicas condiciona, en muchos casos, las intervenciones legales y sociales, poniendo en riesgo la protección de los niños y adolescentes.

Por otro lado, Echeburúa y Subijama (2008) señalan que la falta de testigos o pruebas objetivas también representa un obstáculo, haciendo que la intervención dependa principalmente del testimonio del menor o de indicadores psicológicos como ansiedad, baja autoestima (queda definida en la página 25) o conductas disociativas. En este contexto, los docentes y profesionales de la salud tienen un rol crucial para detectar señales indirectas de negligencia, como cambios en el comportamiento, absentismo escolar o un estado de alerta constante en los niños.

Al ser este un trabajo realizado desde educación, reconocemos la relevancia de los docentes como agentes clave para detectar señales indirectas de negligencia, como mencionan Gracia, Lila y Musitu (2005). Si bien somos conscientes de que este análisis

constituye apenas un grano de arena en un problema tan amplio y complejo, mantenemos la esperanza de que desde el apartado de implicaciones podamos contribuir a la sensibilización y formación de los profesionales educativos.

### Violencia sexual

Todo tipo de actividades de tipo sexual de un adulto o de otro niño mayor con poder sobre la víctima, incluyendo tanto aquellas prácticas a las que se lo fuerza mediante coerción física, amenazas o engaños, como aquellas en las que el niño desconoce la naturaleza de los actos a los que se expone (Cantón-Cortés & Cortés, 2015, p. 553).

El abuso sexual abarca desde actos en que no existe contacto sexual directo, hasta cualquier acción con contacto sexual manifiesto, y es tal vez una de las formas más repudiadas de la violencia infantil por su connotación social (Robaina Suárez, 2001, p. 77).

Pese a la percepción extendida de que la violencia sexual infantil es un fenómeno aislado o excepcional debido a su carácter extremo, la realidad evidencia su alarmante frecuencia a nivel global. Su abordaje resulta complejo, no solo por las barreras sociales y legales para su denuncia, sino también por la diversidad de manifestaciones que comprende, desde el abuso físico con contacto, el abuso sexual sin contacto físico o la explotación sexual (Mebarak et al., 2010; Cantón & Cortés, 2011).

Más de 370 millones de niñas y mujeres en todo el mundo habrían sufrido violación o abuso sexual antes de cumplir 18 años, lo que representa aproximadamente una de cada ocho mujeres. Si se incluyen otras formas de violencia sexual no física, como el acoso verbal o los abusos en línea, esta cifra se eleva a 650 millones, es decir, una de cada cinco mujeres. Para los niños, se calcula que entre 240 y 310 millones habrían sido víctimas de violación o abuso sexual durante la infancia. Si además se incluyen las formas no físicas de violencia sexual, esta cifra podría aumentar a entre 410 y 530 millones (UNICEF, 2024).

En parte, la elevada incidencia se debe a la interacción de diversos factores de vulnerabilidad. Los niños que viven en situaciones de pobreza, de exclusión social, de conflicto familiar o de carencia afectiva corren un mayor riesgo de sufrir violencia sexual. Coincidiendo con esto, Jacobs (2022) señala que ciertas características como el género, la discapacidad y la ausencia de redes de apoyo aumentan la probabilidad de ser víctima, creando un contexto propicio para el abuso .

Hay otro aspecto crucial que tiene que ver con la dificultad para identificar este tipo de violencia. Echeburúa y Guerricaechevarría (2021) destacan que la diversidad de formas de maltrato, sumada al miedo al estigma y a la cercanía del agresor, crea un clima de silencio que hace más difícil denunciar. Además, Finkelhor (2005) señala que el proceso judicial, en lugar de amparar a las víctimas, suele ser un escenario de revictimización, lo que desincentiva aún más la búsqueda de justicia.

### Explotación laboral

Según Hernández Cruz y Abt (2010), es "toda actividad laboral desarrollada por menores de edad que, por su naturaleza o las condiciones en que se realiza, afecta su bienestar, su salud física o mental, o limita su desarrollo educativo, emocional o social." Sus principales tipos incluyen: trabajo doméstico, trabajo servil o forzoso, trabajos en industrias y plantaciones, trabajo callejero, explotación sexual, reclutamiento en conflictos armados.

La explotación laboral infantil es, según González Martínez y Rubio Serrano (2023), una de las formas de maltrato menos percibidas como graves, por detrás del maltrato físico, el abuso sexual y el maltrato emocional. Así lo reflejan las bajas puntuaciones que recibe en las escalas de gravedad utilizadas en su investigación, indicando una preocupante infravaloración de su impacto.

En el mismo sentido, González Martínez y Rubio Serrano (2023) destacan que situaciones como "una niña de 13 años que trabaja por las tardes para ayudar en casa" o "hermanos de 7 y 11 años que no van al colegio porque trabajan en el mercadillo" son consideradas de menor severidad en comparación con formas más visibles de maltrato,

como el abuso físico o el emocional . Esta tendencia refleja un sesgo cultural donde el trabajo infantil se justifica o normaliza en contextos de necesidad económica, invisibilizando las consecuencias negativas para el desarrollo físico, emocional y educativo de los niños.

En datos de UNICEF y la OIT (2021), el número aproximado de niños que trabajaban en 2020 era de 160 millones, de los cuales 63 millones eran niñas y 97 millones niños, lo que equivale a casi 1 de cada 10 niños en todo el mundo. El que persistan estas cifras está estrechamente relacionado con la forma en que se percibe socialmente el trabajo infantil. En algunas poblaciones se considera una necesidad económica o una forma de contribuir a que la familia subsista, lo que conduce a su banalización y a la infravaloración de sus repercusiones negativas.

En el caso de los países donde la educación es gratuita y obligatoria, las cifras de trabajo infantil han disminuido considerablemente, quedando prácticamente limitadas a los casos de trabajo doméstico encubierto o a situaciones de extrema marginalidad y pobreza. Ahora bien, aunque en estos contextos el problema del trabajo infantil parece estar en vías de superación, ha surgido una nueva forma de explotación infantil, aunque menos notoria, igualmente preocupante: la explotación de la imagen de los menores en las redes sociales con fines lucrativos.

En particular, el auge de plataformas digitales como Instagram y YouTube ha generado un nuevo modelo de explotación infantil basado en la mercantilización de la imagen de los menores, un fenómeno que se ha extendido con la normalización del *sharenting* (compartir contenido de los hijos en redes) y el creciente poder del marketing de *influencers* (Jiménez-Iglesias et al., 2022). En este contexto, ciertos perfiles de progenitores han convertido la exposición de la vida familiar en una fuente de ingresos, generando contenido donde los menores aparecen recurrentemente, muchas veces sin regulación ni consentimiento explícito del menor para su uso a largo plazo. Este fenómeno pone en evidencia un preocupante paralelismo con la explotación laboral infantil tradicional: mientras que en el pasado (o en países donde la educación no es accesible y obligatoria) los menores eran explotados físicamente en fábricas o el campo, hoy son instrumentalizados en redes sociales como herramientas de marketing digital. Aunque la forma de explotación ha cambiado, la raíz del problema sigue siendo la

misma: la vulnerabilidad infantil frente a dinámicas económicas donde sus derechos no son el foco principal.

#### (Delimitación del Estudio)

Para abordar la relación entre la violencia intrafamiliar y sus consecuencias en las dimensiones psicológicas y emocionales del infante (entre otras), este trabajo se centrará únicamente en los tres primeros tipos de violencia: violencia física, violencia emocional o psicológica y negligencia física y emocional.

Se excluyen la violencia sexual y la explotación laboral debido a la complejidad inherente al primer caso, que requiere un enfoque especializado, y a la diversificación y amplitud de la segunda modalidad, que excede los objetivos de este análisis. La delimitación tiene como propósito profundizar en las dinámicas más comunes y relevantes en el contexto de la violencia intrafamiliar y su impacto en los niños (y por consiguiente en su rendimiento).

- Fases de la Violencia Intrafamiliar

La violencia intrafamiliar contra los niños suele desarrollarse en ciclos bien definidos, en fases que se repiten de manera regular y sostenida en el tiempo. Loredo, Abundis y Rivera-Aragón (2005) identifican tres fases fundamentales, la primera de ellas es la fase de acumulación de estrés, donde se observa un aumento paulatino de la tensión y de conflictos menores. En esta fase, pese a que la violencia aún no se manifiesta explícitamente, el entorno emocional se vuelve progresivamente más hostil, sentando las premisas para que más adelante aparezcan los comportamientos violentos (Corsi, 1999).

El episodio agudo es la segunda fase, en la que la tensión acumulada se libera mediante actos de violencia física o emocional contra el niño. En este punto, el más crítico del ciclo, se producen agresiones físicas, insultos, humillaciones y castigos desproporcionados que afectan en profundidad a la salud física y mental del niño. Esta fase crítica evidencia la existencia de patrones disfuncionales y coercitivos en las relaciones familiares, confirmando las observaciones realizadas previamente por autores como Corsi (1999) y Haley (1988).

Por último, el ciclo culmina en la llamada fase de “luna de miel” o de reconciliación, que se caracteriza por un aparente arrepentimiento y la promesa de un cambio positivo por parte del agresor. En esta última fase, la violencia cesa temporalmente y es habitual que los agresores intenten compensar el daño causado con muestras de afecto, recompensas o favores hacia el niño. No obstante, lejos de resolver la situación, esta fase actúa reforzando el patrón cíclico, ya que el comportamiento abusivo tiende a repetirse, volviendo a generarse nuevamente tensión que dará paso a un nuevo ciclo violento (Corsi, 1999; Bowen, 1960).

Aunque el foco de este trabajo se centra en la infancia, resulta interesante observar cómo las fases descritas en la violencia intrafamiliar hacia los niños guardan una notable similitud con el ciclo de violencia que se presenta en las relaciones de pareja marcadas por la violencia de género. Tal como describe Walker (citada en Expósito, 2011), el ciclo de la violencia de género también se estructura en tres fases: una primera fase de tensión creciente, una segunda fase de agresión o estallido violento, y una tercera conocida como “fase de remisión” o “luna de miel”, en la que el agresor expresa

arrepentimiento, hace promesas de cambio y puede incluso recurrir a gestos afectivos o regalos como forma de manipulación emocional.

Esta dinámica cíclica refuerza un patrón relacional caracterizado por el control, la dominación y la asimetría de poder, elementos que también están presentes en los casos de violencia intrafamiliar hacia menores. Tanto en un caso como en otro, la llamada “luna de miel” no implica ninguna resolución real del conflicto, al contrario, se trata de una tregua temporal que facilita la continuidad de la relación violenta, de manera que a la víctima le resulta difícil reconocer plenamente el maltrato o romper con la relación tóxica.

Destaca Expósito (2011) que en este ciclo se mezclan el refuerzo positivo y el castigo, generando una dinámica de ambivalencia que confunde a la víctima y refuerza su dependencia emocional, con la consiguiente dificultad para romper el ciclo.

- Impacto de la violencia intrafamiliar en el desarrollo infantil:

Dimensiones psicológicas, sociales, biológicas...

Hasta aquí se ha abordado la tipología de la violencia intrafamiliar, analizando sus diferentes manifestaciones y sus particularidades. Ahora bien, para comprender este mismo fenómeno resulta imprescindible examinar cómo estas formas de violencia afectan a los niños en múltiples dimensiones. La violencia en el ámbito familiar no sólo tiene un impacto en la salud física, sino que también tiene consecuencias en el desarrollo psicológico, social y emocional de los niños, entre otros. Estos efectos, a su vez, pueden traducirse en dificultades en el ámbito educativo, afectando el rendimiento académico y las oportunidades futuras de los niños. A continuación, se analizarán estas dimensiones para entender de qué manera la violencia intrafamiliar impacta en la vida del menor más allá del hogar:

Según Alarcón, Araújo, Godoy y Vera (2010), las consecuencias de esta problemática no solo afectan a la infancia, sino que persisten a lo largo de la vida, generando trastornos emocionales severos, síntomas psiquiátricos crónicos y alteraciones en la integración social de los niños afectados. El impacto de la violencia en el entorno familiar puede derivar en trastornos de ansiedad, depresión, baja autoestima, estrés postraumático y, en casos graves, alteraciones psiquiátricas más complejas.

Además de los tipos de ansiedad abordados en el apartado *Relación entre violencia intrafamiliar y desempeño académico*, es importante definir qué se entiende por ansiedad en términos generales. Sierra, Ortega y Zubeidat (2003), en su revisión teórica sobre este concepto, explican que:

la ansiedad alude a un estado de agitación e inquietud desagradable caracterizado por la anticipación del peligro, el predominio de síntomas psíquicos y la sensación de catástrofe o de peligro inminente, es decir, la combinación entre síntomas cognitivos y fisiológicos, manifestando una reacción de sobresalto, donde el individuo trata de buscar una solución al peligro, por lo que el fenómeno es percibido con total nitidez (Sierra, Ortega, & Zubeidat, 2003, p. 17).

Por su parte, para comprender el alcance del término depresión, recurrimos a la conceptualización ofrecida por Martín-Carbonell et al. (2012), quienes definen la depresión como un estado emocional que puede presentarse tanto de forma transitoria (estado depresivo) como de forma persistente (rasgo depresivo), afectando significativamente la estabilidad emocional, el funcionamiento físico y la calidad de vida de quien la padece. Este enfoque plantea que la depresión no debe entenderse únicamente como un trastorno clínico delimitado, sino como un continuo que va desde estados emocionales reactivos hasta cuadros severos como el trastorno depresivo mayor, de acuerdo a los criterios diagnósticos del DSM-IV.

En esa misma línea, Guadarrama, Escobar y Zhang (2006) explican que la depresión es un trastorno del talante que impacta el organismo, el ánimo y la cognición. Subrayan que sus causas son multifactoriales, combinando factores genéticos, neuroquímicos (como el desequilibrio en los niveles de serotonina, noradrenalina y dopamina) y psicosociales, especialmente experiencias adversas en la infancia, como es el caso de la violencia intrafamiliar. Esta definición multidimensional refuerza la idea de que los síntomas depresivos no solo responden a alteraciones biológicas, sino también a la forma en que el individuo procesa y afronta el estrés ambiental.

De la misma manera, para concretar qué es el Trastorno de Estrés Postraumático (TEPT), recurrimos al enfoque clínico desarrollado por Bruce D. Perry (2014), quien define el TEPT como un síndrome neuropsiquiátrico que puede desarrollarse tras la exposición a un estrés traumático extremo, siendo caracterizado por la persistencia desadaptativa de respuestas que originalmente fueron adaptativas durante el evento traumático. Según Perry, los síntomas principales del TEPT en niños incluyen la reexperimentación del evento (a través de pensamientos intrusivos o juegos repetitivos), evitación emocional, hipervigilancia, disociación, impulsividad, problemas de atención y alteraciones del sueño. Estos síntomas pueden mantenerse incluso en ausencia de una amenaza real, lo que indica una alteración profunda en la regulación del sistema de respuesta al estrés del cerebro. Perry insiste en que estos síntomas pueden confundirse con otros diagnósticos como el TDAH o la depresión, lo que con frecuencia retrasa una intervención adecuada.

Desde esa perspectiva psiquiátrica, la exposición a violencia en la infancia se ha vinculado con el desarrollo de trastornos depresivos mayores, ansiedad generalizada y

trastornos de personalidad, particularmente cuando la violencia es prolongada y no se cuenta con factores de protección como apoyo familiar o intervención psicológica temprana. En consonancia con lo anterior, Holt, Buckley y Whelan (2008) ponen de manifiesto que los niños que viven en contextos de violencia intrafamiliar están expuestos a un mayor riesgo de padecer trastornos mentales como estrés postraumático (TEPT), síntomas disociativos y desregulación emocional severa. Por igual, Cedeño (2017) destaca que la violencia intrafamiliar se puede traducir en un profundo impacto en la salud mental de los niños, afectando su bienestar emocional y potenciando el riesgo de padecer trastornos como ansiedad, depresión y problemas de conducta. De manera complementaria, Sudario et al. (2019) indican que la exposición prolongada a la violencia familiar está relacionada con trastornos de salud mental persistentes, entre ellos el estrés postraumático, síntomas disociativos y alteraciones en la regulación emocional.

Además, los efectos de la violencia intrafamiliar pueden trascender la esfera emoámbito psicosomático<sup>1</sup>. Se ha documentado que los niños expuestos a este tipo de violencia presentan dolores de cabeza crónicos, alteraciones del sueño, problemas digestivos y una mayor vulnerabilidad a enfermedades asociadas al estrés (Teicher et al., 2003). Dichos síntomas reflejan el impacto del trauma infantil en el funcionamiento fisiológico, agravando la propia carga emocional y suponiendo un perjuicio generalizado para su calidad de vida.

A un nivel neurobiológico, la mera exposición a la violencia intrafamiliar provoca alteraciones en el desarrollo del sistema nervioso central, las cuales afectan a las principales áreas relacionadas con la regulación emocional, la toma de decisiones y la capacidad de respuesta al estrés. Según Teicher et al. (2003), los niños expuestos a este tipo de violencia presentan déficits en la regulación emocional, dificultades atencionales e impulsividad, lo que incrementa la probabilidad de problemas en el desempeño académico y en la socialización. De manera similar, Kaplow y Widom (2007) encontraron que la exposición temprana a eventos traumáticos altera la estructura del

---

<sup>1</sup> "Término genérico utilizado para definir la existencia de alteraciones o síntomas físicos que, después de las oportunas exploraciones clínicas y analíticas, resultan tener su origen en procesos o cuadros de tipo psíquico" (Clínica Universidad de Navarra. (s.f.). *Psicosomático*. Diccionario médico)

cuerpo calloso y la corteza prefrontal, regiones del cerebro fundamentales para la autorregulación y la planificación de conductas adaptativas (Alarcón et al., 2010).

Además, la violencia en el hogar influye en cómo los niños se relacionan con otros, afectando su desarrollo social y emocional. Echeburúa y Guerricaechevarría (2021) señalan que los niños que crecen en ambientes de violencia intrafamiliar muestran una tendencia a formar modelos relationales disfuncionales, teniendo una mayor probabilidad de reproducir conductas agresivas o de establecer relaciones marcadas por dependencia emocional (Alarcón et al., 2010). Así también, Espinosa Cevallos (2023) advierte que la violencia en el entorno familiar no sólo impacta en el desarrollo psicosocial de los niños, sino que además afecta su estabilidad emocional y puede moldear negativamente su personalidad.

De igual manera, la exposición prolongada a la violencia intrafamiliar puede llevar a los niños a adoptar patrones relationales disfuncionales, afectando su autoestima y su forma de percibir y relacionarse con los demás.

Levendosky et al. (2011) explican que los niños criados en contextos de violencia pueden interpretar el afecto como un elemento ligado al miedo o al control, lo que dificulta la formación de relaciones interpersonales saludables en la adultez. Todo ello les hace más susceptibles de desarrollar vínculos de dependencia emocional o de reproducir patrones de conducta violenta en sus propias relaciones, perpetuando así el ciclo de la violencia.

Existe otro aspecto fundamental que se ve afectado, el desarrollo de la autoestima y la identidad personal; y para poder avanzar en estos conceptos, hemos tomado como referencia el trabajo de Susan Harter, reconocida por sus investigaciones sobre el autoconcepto y la autoestima en niños y adolescentes.

El propio desarrollo de la identidad personal en la infancia y la adolescencia está fuertemente determinado por dos conceptos fundamentales en psicología: el autoconcepto y la autoestima. Según Harter (1990, 1999), la formación del autoconcepto y la autoestima es un proceso dinámico que se ve moldeado tanto por la experiencia personal como por la interacción con el entorno, en especial con figuras significativas como los padres, los docentes y los compañeros. El autoconcepto se

define como la representación mental que una persona tiene de sí misma en distintas áreas de su vida. En palabras de Harter (1998), el autoconcepto "es la organización y estructura de las percepciones sobre uno mismo, integradas en distintas dimensiones de la experiencia personal". En la infancia, el autoconcepto tiende a ser más global y unidimensional, basado en características concretas como el desempeño en tareas escolares o la apariencia física.

La teoría de Harter establece que el autoconcepto se divide en distintas áreas, cada una de ellas con un impacto diferencial en la percepción global de sí mismo. Estas dimensiones incluyen la competencia académica, la aceptación social, la habilidad atlética, la apariencia física y la conducta moral. Sin embargo, no todas las áreas tienen el mismo peso para cada individuo. Harter (1999) señala que los niños y adolescentes otorgan mayor importancia a aquellas dimensiones que consideran más relevantes en su entorno social, lo que explica por qué en ciertos contextos el rendimiento académico puede ser un pilar central del autoconcepto, mientras que en otros la popularidad entre pares puede tener una mayor relevancia (cabe señalar que, si bien la teoría de Harter plantea una estructura multidimensional del autoconcepto, algunas de estas dimensiones adquieren mayor relevancia durante la etapa adolescente que en la infancia).

Mientras que el autoconcepto hace referencia a la percepción de uno mismo, la autoestima se refiere a la evaluación afectiva y valorativa de esas percepciones. En términos de Harter (1993), la autoestima representa "el juicio general que un individuo hace sobre su propio valor personal basado en su percepción de competencia en distintas áreas de la vida". Dicho de otro modo, la autoestima no sólo depende de la aptitud o el rendimiento en un área específica, sino de la importancia que el individuo concede a esa área y de la validación que obtiene de su entorno.

Las investigaciones de Harter (1999, 2012) muestran que los niños con alta autoestima suelen presentar un mejor ajuste emocional y social, además de un rendimiento académico superior. En contraste, aquellos con baja autoestima son más propensos a experimentar problemas emocionales como la depresión y la ansiedad, y a enfrentar dificultades en sus relaciones sociales.

La autoestima influye también en la motivación y la resiliencia<sup>2</sup>; así, los niños con una autoestima positiva tienden a enfrentarse a los retos con mayor confianza y perseverancia, mientras que los que tienen una autoestima baja pueden evitar las situaciones difíciles por miedo al fracaso.

Por ello, la exposición a la violencia intrafamiliar puede jugar un papel decisivo en la configuración de una imagen negativa de uno mismo. Como expone Överlien (2010), los niños que han crecido en entornos de maltrato suelen desarrollar una percepción de sí mismos marcada por sentimientos de indignidad y una sensación de no ser merecedores de afecto o aceptación. Esta tergiversación de la identidad personal no solamente refuerza la baja autoestima, también afecta a su desarrollo académico, social y emocional, incrementando las posibilidades de aislamiento o problemas de socialización en la adolescencia y en la edad adulta. Ulloa (1996) apoya esta idea al señalar cómo la violencia familiar puede provocar retraimiento social, miedo y una imagen negativa de sí mismo, algo que limita considerablemente la capacidad de los niños para integrarse y desarrollarse de forma saludable.

Por el momento, se ha puesto en evidencia que la violencia intrafamiliar afecta a múltiples aspectos del desarrollo infantil. A nivel psicológico y psiquiátrico, se asocia a trastornos como la ansiedad, la depresión y el estrés postraumático. A nivel emocional, ésta genera inseguridad, baja autoestima y dificultades en la gestión emocional. Además, altera el desarrollo neurobiológico, afectando a la regulación emocional y a la toma de decisiones. En el plano psicosomático, se manifiesta a través de síntomas físicos como el dolor crónico y las alteraciones del sueño. En la dimensión social, por último, interfiere en la construcción de relaciones sanas y aumenta el riesgo de perpetuar ciclos de violencia en la edad adulta.

Nos apoyamos ahora en la investigación de Jiménez Díaz (2020), catedrático de Psicopatología Infantojuvenil de la UPSA (Salamanca) y Asesor Científico de la Sección Infanto Juvenil de Salud Mental Salamanca, quien en su estudio sobre la violencia intrafamiliar en la infancia analiza cómo esta problemática afecta a diversas áreas del desarrollo infantil. A lo largo de nuestro análisis, hemos identificado

---

<sup>2</sup> “la capacidad humana para adaptarse positivamente y superar situaciones adversas, traumas, tragedias, amenazas o fuentes significativas de estrés, como problemas familiares o dificultades personales.”(American Psychological Association. (s.f.). *El camino hacia la resiliencia.*)

consecuencias similares a las descritas en la investigación de Jiménez Díaz (2020). El autor señala que los efectos de la violencia intrafamiliar varían según la edad del niño, la intensidad y duración de la violencia, así como la presencia de factores de protección o resiliencia en su entorno. Como parte de sus conclusiones, presenta una figura que sintetiza las posibles manifestaciones de esta forma de violencia en la infancia, organizándolas en cuatro dimensiones principales: física, emocional, cognitiva y social.

A continuación, se incorpora esta tabla, la cual permite visualizar de manera estructurada los efectos que la violencia en el hogar puede tener en el desarrollo infantil, proporcionando un cierre gráfico a este apartado.

<b>Problemas físicos</b>	<b>Problemas emocionales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retraso en el crecimiento</li> <li>• Trastornos alimentarios</li> <li>• Trastornos del sueño</li> <li>• Patología psicosomática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ansiedad</li> <li>• Ira</li> <li>• Depresión</li> <li>• Aislamiento</li> <li>• Trastornos de la conducta</li> <li>• Trastornos del apego y vinculación</li> <li>• Estrés postraumático</li> <li>• Falta de empatía y dificultad para expresar y comprender emociones</li> <li>• Internalización de roles</li> <li>• Problemas de autocontrol</li> <li>• Escasa tolerancia a la frustración</li> </ul>
<b>Problemas cognitivos</b>	<b>Problemas de conducta y desarrollo social</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retraso en el aprendizaje del lenguaje</li> <li>• Retraso en el desarrollo cognitivo</li> <li>• Alteración del rendimiento escolar</li> <li>• Baja autoestima</li> <li>• Indefensión aprendida</li> <li>• Tendencia a no enfrentarse a nuevas tareas por miedo al fracaso y/o frustración</li> <li>• Problemas de egocentrismo cognitivo y social</li> <li>• Problemas en desarrollo de atención, memoria y concentración</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Violencia hacia los demás: agresión, delincuencia</li> <li>• Rabietas, desinhibiciones, inmadurez</li> <li>• Déficit atención-hiperactividad</li> <li>• Tóxico dependencias</li> <li>• Escasas habilidades sociales</li> <li>• Dificultades de interacción social</li> <li>• Conductas externalizantes: problemas de agresividad</li> <li>• Conductas internalizantes: problemas de inhibición y miedo</li> <li>• Dificultades para interpretar las claves sociales</li> <li>• Aislamiento y soledad</li> <li>• Conductas antisociales. Delincuencia</li> </ul>

*Figura 1. Tabla . Posibilidades expresivas . Díaz, L. J. (2020). Repercusiones infantiles de la violencia familiar/doméstica.*

- Relación entre violencia intrafamiliar y desempeño académico

Hasta aquí, hemos analizado cómo la violencia intrafamiliar impacta diversas dimensiones del desarrollo infantil, desde lo psicológico y emocional hasta lo cognitivo y social. Si bien aún no hemos abordado de manera específica las consecuencias directas de estos problemas en el ámbito educativo, ya es posible prever una relación entre la exposición a violencia en el hogar y dificultades en el proceso de aprendizaje.

Dado que la violencia intrafamiliar afecta también a dimensiones clave para el desarrollo infantil, como la atención, la memoria, la regulación emocional y la socialización, es razonable anticipar que estos factores podrían interferir en la experiencia escolar.

Bajo esta misma premisa, nuestra hipótesis es que la violencia intrafamiliar no sólo genera un ambiente hostil en el hogar, sino que también incide en el rendimiento académico al influir en las principales áreas relacionadas con las habilidades esenciales para el aprendizaje. En los siguientes apartados profundizamos en esta relación, y analizamos cómo cada una de estas dimensiones puede repercutir en el rendimiento escolar y en los resultados académicos de los niños que son víctimas de este tipo de violencia.

Entre los problemas relacionados con el estado físico que se han identificado como consecuencia de la violencia intrafamiliar, puede haber algunos que tengan un impacto significativo en el proceso de aprendizaje. Para este análisis, nos centraremos en los trastornos de la alimentación (TCA) y los trastornos del sueño.

Varias investigaciones han demostrado que la exposición al maltrato infantil, tanto físico como emocional, está vinculada con alteraciones en la alimentación y una mayor propensión a desarrollar TCA en la adolescencia y adultez (Jiménez Díaz, 2020). Según Grilo et al. (2001), se han encontrado índices significativamente más altos de abuso físico y sexual en pacientes con trastorno por atracón en comparación con aquellos que no presentan dicho diagnóstico. Además, Avanci et al. (2009) identificaron que los niños expuestos a violencia en el hogar presentan un mayor riesgo de desarrollar

conductas de riesgo alimentario, en especial cuando la violencia es persistente. Asimismo, el maltrato emocional se ha relacionado con una mayor insatisfacción corporal y baja autoestima, factores determinantes en la aparición de trastornos como la anorexia y la bulimia.

A juicio de Sayago Cetina (2024), la malnutrición vinculada a estos trastornos puede afectar a la función cerebral, disminuyendo la atención, la memoria y la capacidad de resolución de problemas. Además, la falta de nutrientes esenciales compromete el desarrollo neurológico, ralentizando el procesamiento de la información y dificultando la retención de conocimientos.

Por otra parte, también se han identificado los trastornos del sueño como consecuencia de la exposición a la violencia intrafamiliar. De acuerdo con Jiménez Díaz (2020), los niños que crecen en hogares violentos muestran alteraciones en la arquitectura del sueño, tales como dificultad para conciliarlo, despertares nocturnos frecuentes y pesadillas recurrentes. Estas alteraciones pueden deberse a la activación persistente del sistema nervioso simpático, resultado del estrés crónico que experimentan los menores en entornos de violencia (Alarcón Forero et al., 2010).

Aguilar et al. (2017) han apuntado sobre el sueño que es un proceso fisiológico fundamental para la vida humana, con un papel crucial en la plasticidad neuronal y el desarrollo cognitivo. Uno de sus efectos más importantes es su influencia en la consolidación de la memoria. Durante el sueño, especialmente en la fase REM, se fortalecen las conexiones sinápticas que facilitan la retención de la información adquirida durante el día (McGaugh, 2000). La privación del sueño afecta a esta consolidación, lo que se traduce en dificultades para retener conocimientos y procesar nueva información.

Además, los estudios han demostrado que la falta de sueño afecta a la atención y la concentración, lo que dificulta la capacidad de los estudiantes para seguir instrucciones, resolver problemas y mantener el rendimiento escolar (Fernández-Mendoza & Puhl, 2014).

Para este análisis, nos centraremos en la ansiedad, la depresión y los trastornos de la conducta como los problemas emocionales identificados como consecuencia de la violencia intrafamiliar y su impacto en el aprendizaje.

La ansiedad puede manifestarse de dos formas principales: ansiedad estado y ansiedad rasgo, conceptos analizados en profundidad por Spielberger et al. (1966). La ansiedad estado (A-State) es una reacción emocional temporal que surge en situaciones estresantes, caracterizada por la activación del sistema nervioso autónomo. Este tipo de ansiedad es sensible al contexto y suele aumentar en situaciones percibidas como amenazantes.

Por contra, la ansiedad rasgo (A-Trait) es una característica más estable que propicia que una persona reaccione con altos niveles de ansiedad ante diversas situaciones, incluso cuando no son objetivamente estresantes. Las personas con ansiedad rasgo elevada tienden a percibir su entorno como más amenazante y tienden a experimentar ansiedad de forma recurrente (Spielberger et al., 1966).

Si bien no todos los menores expuestos a violencia intrafamiliar desarrollan ansiedad rasgo, los casos más graves muestran una mayor tendencia a que la exposición prolongada al estrés y la amenaza genere estados persistentes de hipervigilancia y malestar. Esta configuración emocional, propia de la ansiedad rasgo, puede interferir de manera sostenida en los procesos cognitivos y afectivos necesarios para el aprendizaje. Por ello, y reconociendo la diversidad de respuestas individuales, se ha decidido centrar el análisis en esta variable.

Newcomer (1993) expone que los alumnos con altos niveles de ansiedad tienden a distraerse con facilidad y a procesar la información de forma desorganizada, algo que influye negativamente en su rendimiento académico. Asimismo, esta ansiedad puede debilitar su autoestima, ya que las dificultades para manejar la presión académica refuerzan los pensamientos negativos sobre sus propias capacidades.

Además, la ansiedad influye en la interacción con los compañeros y la percepción del entorno escolar. Los niños que experimentan ansiedad elevada tienden a evitar la participación en actividades académicas y sociales, lo que puede afectar su aprendizaje

al reducir sus oportunidades de colaboración y exposición a nuevas experiencias (Martorell, González, Rasal & Estellés, 2009).

En relación a lo expuesto hasta ahora, un estudio de campo realizado por Pacheco, Díez y García (2010) analizó el impacto de la ansiedad en el aprendizaje mediante una investigación aplicada en estudiantes de 4º a 6º de educación primaria de diversa tipología. Para ello, se empleó una metodología cuantitativa, basada en la aplicación de cuestionarios estandarizados que midieron niveles de ansiedad, estrategias de afrontamiento y rendimiento académico en un grupo de estudiantes con y sin dificultades de aprendizaje. También se realizaron observaciones en el aula para analizar la interacción de los alumnos con su entorno escolar.

Coinciendo con lo expuesto en apartados anteriores, los resultados del estudio confirmaron que los alumnos con niveles elevados de ansiedad presentan una menor probabilidad de actuación en situaciones escolares, lo que se traduce en baja participación en clase y dificultades para afrontar nuevos desafíos académicos. Asimismo, se observó que los estudiantes ansiosos tienen dificultades en la toma de decisiones y en la selección de estrategias de aprendizaje adecuadas, lo que repercute negativamente en su rendimiento escolar.

La depresión infantil compromete también al rendimiento académico. Los niños con síntomas depresivos suelen experimentar baja autoestima y sensación de inutilidad, lo que reduce su participación en clase y su capacidad para afrontar retos escolares (Sourander & Helstelä, 2005).

La depresión en los niños es diferente de la que se observa en los adultos. Según Méndez (2002), el niño desarrolla una actitud negativa, desafiante y agresiva, mostrando enfado constante y oposición a figuras de autoridad como padres y maestros. Se caracteriza también por ser inestable emocionalmente, lo cual puede afectar a su integración en el aula y a su relación con el proceso de aprendizaje. Otros estudios previos han señalado que los niños con depresión presentan bajo desempeño en tareas que requieren fluidez verbal y habilidades espaciales, lo que limita su progreso académico (Gómez, 2001).

Moreno, Escobar, Vera, Calderón y Villamizar (2009) llevaron a cabo un estudio de campo para analizar la relación entre depresión y rendimiento académico en niños de 8

a 11 años. Aunque no se identificó una correlación estadísticamente significativa entre ambos factores, se observó que el 25% de los participantes presentaba síntomas depresivos y que el 48,9% tenía un rendimiento académico inferior al esperado. Los investigadores subrayan que, aunque no se detectó una relación directa, la depresión podría influir de manera indirecta en el desempeño escolar al afectar la motivación y la capacidad para enfrentar desafíos académicos.

Los trastornos de la conducta también han sido ampliamente estudiados por su impacto en la adaptación social y evidentemente en el desempeño escolar de los niños y adolescentes.

Los trastornos de la conducta en la infancia y adolescencia se definen como un conjunto de patrones persistentes de comportamiento que infringen normas sociales, afectan el entorno familiar, escolar o comunitario y generan consecuencias negativas tanto para el propio sujeto como para quienes le rodean (Rabadán Rubio & Giménez-Gualdo, 2012). No se trata de conductas puntuales o rebeldías típicas del desarrollo evolutivo, sino de manifestaciones conductuales reiteradas, desadaptativas y que comprometen la estabilidad emocional, social y académica del menor.

Desde una perspectiva clínica, estos trastornos se sitúan en la intersección entre los factores individuales (como el temperamento o la impulsividad), los estilos de crianza, la dinámica familiar y los contextos educativos y sociales (Ruiz Díaz, 2010). La investigación ha identificado varios factores de riesgo asociados, como son la exposición a la violencia intrafamiliar, el uso de estilos parentales de coerción o negligencia, la influencia de grupos de iguales con conductas problemáticas y la falta de atención a las necesidades emocionales en el ámbito escolar (Rabadán Rubio & Giménez-Gualdo, 2012).

En cuanto a su clasificación, los manuales diagnósticos internacionales como el DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2002) y la CIE-10 (Organización Mundial de la Salud, 2008) incluyen categorías específicas que permiten identificar y delimitar los principales tipos de trastornos de la conducta. Entre ellos, destacan tres grandes síndromes conductuales: el Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH), el Trastorno Negativista Desafiante (TND) y el Trastorno Disocial (TD).

Según Rabadán Rubio y Giménez Gualdo (2012), los trastornos de conducta se han convertido en un motivo de preocupación creciente en el ámbito escolar, pues su prevalencia ha triplicado su incidencia en las últimas décadas, afectando el bienestar del niño y su capacidad de aprendizaje. Además, los niños con este tipo de alteraciones tienden a manifestar baja tolerancia a la frustración, impulsividad y dificultades en la interacción social, lo que limita su progreso académico y sus habilidades de resolución de problemas.

Entre los problemas de conducta y desarrollo social identificados como consecuencia de la violencia intrafamiliar, nos centraremos en el Déficit de Atención e Hiperactividad. El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es una de las condiciones neuropsiquiátricas más estudiadas en la infancia debido a su impacto en el aprendizaje y en el desarrollo social de los niños. Este trastorno se manifiesta con síntomas de falta de atención, hiperactividad e impulsividad, que interfieren en la regulación emocional, en la concentración y en la adaptación a las normas escolares (Santana et al., 2020).

Resett (2021) señala al respecto que los niños con TDAH se exponen a un mayor riesgo de obtener calificaciones bajas, repetir curso o incluso abandonar los estudios, debido a las dificultades que presentan en funciones cognitivas clave como la memoria de trabajo, la planificación y el control de los impulsos.

Álvarez y Botero (2022) ponen el foco en que los niños con TDAH suelen presentar dificultades en las habilidades de lectoescritura, lo que repercute negativamente en su rendimiento académico y en su integración en el entorno escolar. Del mismo modo, Cardona y Varela (2017) señalan que la falta de atención sostenida en estos niños limita su comprensión lectora y su capacidad para resolver problemas matemáticos, competencias esenciales en educación primaria.

Nos centraremos ahora en la baja autoestima como una de las consecuencias cognitivas más relevantes de la violencia intrafamiliar, no tanto porque sea la única con impacto en el aprendizaje, sino porque representa un área especialmente interesante sobre la que profundizar. Otras dificultades cognitivas, como el miedo al fracaso o los problemas en la atención, la memoria y la concentración, ya han sido tratadas anteriormente y su efecto en el rendimiento académico resulta evidente. Por otra parte, la baja autoestima,

aunque también es determinante, suele pasar más desapercibida y añade complejidad a la forma en que el niño se percibe a sí mismo y a la manera en que se relaciona con su entorno.

Son varios los estudios que señalan que una baja autoestima puede afectar negativamente a la experiencia educativa de niños y adolescentes. Guay, Pantano y Boivin (2003) destacan que el rendimiento académico influye directamente en el autoconcepto académico, lo que apunta a una relación bidireccional: el rendimiento escolar repercute en la autoestima y ésta, a su vez, condiciona el rendimiento académico. En la misma línea, Pintrich (1994) enfatiza que el autoconcepto es una de las variables más influyentes en el aprendizaje, ya que un niño con una imagen negativa de sí mismo tiende a evitar desafíos educativos, limitar su esfuerzo y experimentar mayor ansiedad en el aula. Desde una perspectiva psicoeducativa, Purkey (1970) plantea que la autoestima es un predictor significativo del rendimiento escolar. Su investigación establece que los estudiantes con una autopercepción negativa tienden a mostrar desmotivación y menor persistencia ante tareas difíciles.

## Patrones Intergeneracionales y Factores Contextuales

- Patrones intergeneracionales de la violencia: cómo se perpetúan estas dinámicas en el tiempo

Además del daño inmediato, la violencia intrafamiliar puede perpetuarse a lo largo de generaciones, formando un complejo círculo que se resiste al cambio. Este fenómeno, denominado aprendizaje intergeneracional de la violencia, se produce cuando los patrones de abuso y agresión observados en el hogar se interiorizan y luego se reproducen en las futuras relaciones. Como indican Delgado-Castillo, Lip-Licham y Martínez-López (2021), las experiencias de violencia en la familia pueden influir profundamente en la forma en que las personas se relacionan en su vida adulta, reforzando estas conductas a lo largo del tiempo. En este sentido, se hace imprescindible analizar los mecanismos a través de los cuales estas dinámicas se perpetúan y las posibles estrategias para interrumpirlas.

Uno de los primeros mecanismos de transmisión intergeneracional es la socialización dentro de un entorno violento. Bandura (1989) argumenta que la observación, la imitación y el modelado juegan un papel crucial en la reproducción de comportamientos, incluyendo la violencia.

Bowlby (1993) y Fonagy (1999), desde el ámbito de la psicología del desarrollo, plantean que el contacto temprano con figuras de apego violentas puede influir negativamente en la forma en que las personas manejan sus relaciones en la adultez. Así, los niños que crecen en entornos familiares violentos tienden a desarrollar modelos de relación basados en el miedo, en la inseguridad y en la agresividad, lo que aumenta la probabilidad de que en el futuro acaben reproduciendo esos mismos modelos.

El modelo de educación patriarcal es también otro factor que contribuye a la transmisión intergeneracional de la violencia. Corsi (2010) identifica tres tipos de violencia interrelacionados (de género, doméstica y familiar) y destaca que las jerarquías familiares, típicas de los modelos patriarcales, refuerzan la subordinación de las mujeres y promueven el uso de la violencia como forma de control.

Por otra parte, Kaufman y Zigler (1987, citados por De Paul y Gómez, 2003) señalan que, aunque la historia de maltrato infantil no siempre conlleva a la violencia en la adultez, sí aumenta significativamente la probabilidad de que estos individuos reproduzcan patrones de abuso en sus propias familias.

No obstante, algunos estudios han demostrado que es posible interrumpir este ciclo de violencia. Delgado-Castillo et al. (2021) identificaron que el crecimiento personal, la autosuficiencia, el acceso a la educación y el apoyo social pueden jugar un papel clave en la ruptura de la cadena intergeneracional de abuso.

- Factores contextuales: elementos culturales, sociales o económicos que agravan la relación entre violencia y rendimiento académico

El impacto de la violencia intrafamiliar en el rendimiento académico no es una cuestión aislada e independiente, depende de múltiples condicionantes del contexto que pueden agudizar sus efectos. Como señalan Rodney et al. (2020), la violencia es un fenómeno complejo y multifactorial, en el que influyen las condiciones socioeconómicas, las normas culturales que normalizan la violencia y las dinámicas estructurales del sistema educativo.

En el plano económico, la pobreza afecta negativamente al rendimiento académico de niños y adolescentes. En los hogares de escasos recursos, el acceso a materiales educativos, apoyo psicopedagógico y un ambiente adecuado para el estudio suele ser escaso. La Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2003) advierte por su parte que la distribución desigual de los recursos y el acceso limitado a bienes esenciales incrementa el riesgo de maltrato físico y psicológico, afectando tanto la integridad como el rendimiento académico de los menores. La precariedad puede obligar también a los niños a asumir tempranamente responsabilidades laborales o a colaborar en la manutención familiar, lo que reduce el tiempo destinado a su educación formal.

A nivel sociocultural, la banalización de la violencia en determinados entornos refuerza la transmisión intergeneracional de patrones agresivos y controladores, que afectan directamente a la percepción que tienen los niños de la autoridad y la disciplina en el contexto escolar. Rodríguez y García (2017) defienden que en contextos donde la violencia es percibida como un método legítimo de corrección y disciplina, los niños tienden a interiorizar estas prácticas y a replicarlas en el entorno escolar, lo que dificulta su socialización y adaptación a dinámicas de aprendizaje colaborativo.

El aislamiento social es asimismo otro factor de riesgo que acentúa la violencia familiar y sus repercusiones en el aprendizaje. Rodríguez Fernández (2019) señala que las familias sin redes de apoyo comunitario tienden a desarrollar estilos de crianza más autoritarios o negligentes, lo que puede afectar negativamente al bienestar de los niños. Por otro lado, el entorno en el que crecen y la disponibilidad de recursos educativos son factores que influyen directamente en su capacidad para afrontar las secuelas de la

violencia. En este sentido, el acceso a programas de apoyo psicosocial en la escuela podría mitigar algunos de estos efectos.

La estructura del sistema educativo y su capacidad de respuesta a estas problemáticas, por lo tanto, juega un papel crucial en la mitigación o agravamiento de la relación entre violencia intrafamiliar y desempeño académico. En muchos casos, los docentes no cuentan con la formación necesaria para identificar y abordar las secuelas emocionales y cognitivas que la violencia intrafamiliar deja en sus alumnos. Como sugieren Rodney et al. (2020), la falta de estrategias institucionales para la intervención y el acompañamiento de niños en situaciones de vulnerabilidad refuerza las desigualdades educativas y dificulta la integración de estos menores en el ámbito escolar.

En suma, los factores económicos, socioculturales y estructurales del sistema educativo desempeñan un papel determinante en la manera en que la violencia intrafamiliar impacta en el rendimiento académico.

En coherencia con los objetivos que guían esta investigación, se han abordado en este marco teórico los dos primeros objetivos específicos planteados: la identificación de los principales tipos de violencia intrafamiliar vinculados al desarrollo infantil, y la exploración de los patrones intergeneracionales de la violencia. Como parte del desarrollo posterior del trabajo, se procederá a revisar y analizar estudios empíricos existentes que profundicen en el tercer objetivo específico: el impacto de la violencia intrafamiliar en el rendimiento académico.

## 4. Análisis de Resultados de Estudios Previos

Hasta ahora, en el desarrollo del marco teórico, hemos observado cómo los distintos tipos de violencia intrafamiliar dirigidos hacia los niños afectan a múltiples dimensiones esenciales de su desarrollo, incluyendo aspectos psicológicos, emocionales, sociales y biológicos. Estas áreas resultan claves para un crecimiento integral, especialmente en etapas críticas como la infancia y adolescencia. El análisis llevado a cabo ha puesto de manifiesto que vivir y crecer sufriendo este tipo de violencia repercute negativamente en habilidades elementales para el aprendizaje, tales como la atención, la memoria, la autoestima, la regulación emocional y las habilidades sociales, generando condiciones desfavorables que deterioran de forma significativa el rendimiento académico.

Con el fin de profundizar en esta problemática desde un enfoque apoyado en la evidencia empírica, abordaremos en este apartado una serie de estudios en concreto que han estudiado directamente cómo afecta la violencia intrafamiliar a los resultados académicos de los niños.

La primera investigación que se presenta a análisis es la de Jiménez Murillo (2020). Este trabajo, basado en un enfoque cualitativo-descriptivo y un diseño de estudio de caso, analiza cómo la violencia intrafamiliar afectó al rendimiento académico de una niña de 9 años. Para la recogida de datos, combinó entrevistas semiestructuradas, observación clínica y pruebas psicométricas, como el Inventario de Depresión Infantil (CDI) y el test proyectivo de la familia. Los resultados revelaron importantes síntomas depresivos directamente asociados a la violencia familiar, que se traducían en tristeza profunda, pérdida de apetito, alteraciones del sueño, aislamiento social y dificultad de concentración. Estos mismos síntomas tuvieron claras repercusiones en su rendimiento escolar, reflejados en la repetición del tercer curso de primaria y un desinterés muy marcado hacia las actividades académicas.

Jiménez Murillo concluye en su estudio que existe una relación inversa/negativa entre la violencia familiar y el rendimiento académico infantil. Destaca, además, la eficacia de técnicas como la reestructuración cognitiva y el *mindfulness*.

Aunque se trata de un estudio de caso único, aporta pruebas que corroboran la hipótesis central de nuestro marco teórico: la exposición prolongada a la violencia intrafamiliar

afecta negativamente tanto al desarrollo general de los niños como a su rendimiento académico.

Como segundo estudio de referencia se encuentra el de Morcillo Morcillo (2012), que se centra en la violencia escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Esta investigación, de enfoque cuantitativo, utilizó como herramienta principal un cuestionario validado (Participant Roles Questionnaire), adaptado para estudiantes españoles por Sánchez, Ortega y Lera. En el estudio participaron 49 alumnos de tercero y cuarto de ESO, con edades comprendidas entre los 14 y los 17 años, y se analizó su historial académico para medir objetivamente su rendimiento académico.

Para el análisis, se dividió a los encuestados en función de su papel en los episodios de violencia escolar: agresores, víctimas, alumnos que apoyan a los agresores, alumnos que apoyan a las víctimas y alumnos espectadores. Los datos mostraron que los agresores y las víctimas registraron las calificaciones más bajas (4,9 y 4,7 respectivamente). En contraste, los estudiantes que apoyaron a las víctimas o se mantuvieron al margen presentaron puntuaciones más altas, aproximadamente 7,1 y 7,2, respectivamente.

En sus conclusiones, Morcillo señala que tanto agresores como víctimas presentan resultados académicos bajos, hallazgo respaldado por autores reconocidos en el campo como Olweus (1998), Ortega (1998) y Cerezo (2001). Destaca además la necesidad de implementar políticas educativas eficaces y programas específicos para reducir la violencia escolar, mejorando así el clima de convivencia y, consecuentemente, el rendimiento académico general.

Cabe destacar un tercer estudio relevante, el de Mostacero Ahón (2019), quien analizó específicamente la relación entre la violencia intrafamiliar y el bajo rendimiento académico en estudiantes de secundaria. Este estudio correlacional encuestó a 357 estudiantes de secundaria y analizó sus expedientes académicos para evaluar su rendimiento académico.

Los resultados indicaron que el 62,96% de los estudiantes expuestos a violencia intrafamiliar tuvieron un bajo rendimiento académico, en comparación con el 26,45% de los que no experimentaron este tipo de violencia. Se observó también que los varones

afectados por la violencia familiar presentaban índices más elevados de bajo rendimiento en comparación con sus compañeras.

En su estudio, Mostacero resalta cómo la violencia intrafamiliar afecta directamente a dimensiones cognitivas esenciales para el aprendizaje, como la capacidad de concentración, la motivación y la estabilidad emocional, y recomienda intervenciones preventivas multidisciplinares y políticas educativas eficaces para reducir las secuelas de la violencia intrafamiliar.

Finalmente, el estudio de Delgado Zambrano y Flores Villavicencio (2024) aborda directamente la incidencia de la violencia familiar sobre estudiantes universitarios, aplicando una encuesta estructurada a 381 universitarios de diversas carreras. Este trabajo identifica una serie de consecuencias derivadas de contextos violentos, entre las que se incluye la dificultad de concentración, motivación, estabilidad emocional y relaciones interpersonales, así como problemas académicos, ansiedad, depresión y aislamiento social.

Delgado Zambrano y Flores Villavicencio concluyen que la violencia familiar afecta significativamente el rendimiento académico universitario, resaltando la necesidad urgente de intervenciones preventivas y de apoyo emocional en el ámbito universitario.

(Limitaciones de los estudios en castellano revisados: Breve análisis crítico de posibles lagunas en la literatura hispanohablante existente )

Durante la elaboración del marco teórico, no se han encontrado dificultades significativas, ya que la temática relacionada con la violencia intrafamiliar ha sido abordada ampliamente desde múltiples perspectivas por diversos autores. Esta abundancia en la literatura ha facilitado considerablemente el acceso a información sobre cómo la violencia intrafamiliar impacta en dimensiones concretas del desarrollo infantil y adolescente, como la psicológica, emocional, social y biológica.

Sin embargo, al centrarnos en la búsqueda de investigaciones empíricas que exploren directamente la relación entre violencia intrafamiliar y rendimiento académico, se hacen

evidentes importantes limitaciones cuando acotamos la búsqueda a estudios publicados en español.

Concretamente, se puede observar que, si bien existen estudios sólidos realizados con población adolescente o universitaria, la oferta de producción científica en español centrada específicamente en alumnos de primaria es significativamente más escasa. Esta limitación contrasta con la abundancia de estudios internacionales —especialmente en lengua inglesa— que abordan esta temática desde un enfoque empírico, con muestras amplias y diseños metodológicos rigurosos.

La poca presencia de estudios en español orientados a etapas escolares más tempranas podría explicarse por varios factores. Por un lado, las instituciones de educación primaria pueden ser más reticentes a permitir investigaciones que aborden temas delicados como la violencia intrafamiliar, debido a implicaciones éticas, legales o sociales. Por otro, las propias familias podrían mostrarse más reticentes a autorizar la participación de sus hijos en investigaciones de este tipo, especialmente si estas implican la exploración de dinámicas íntimas y potencialmente conflictivas dentro del entorno doméstico.

A partir de este punto, y con el objetivo de ampliar el marco empírico del trabajo, se presentarán y analizarán diversos estudios realizados en contextos internacionales, específicamente aquellos publicados en lengua inglesa.

Un primer estudio internacional relevante es el llevado a cabo por Baker-Henningham, Meeks-Gardner, Chang y Walker (2009) en Jamaica. Esta investigación, publicada en la revista *Child Abuse & Neglect*, exploró empíricamente cómo distintas formas de violencia afectan el rendimiento académico de niños en edad escolar primaria. Se trató de un estudio transversal con una muestra representativa de 1300 estudiantes de quinto grado (edad media: 11 años) pertenecientes a 29 escuelas públicas urbanas de Kingston y St. Andrew.

Se evaluaron tres tipos de violencia: la violencia entre compañeros en el entorno escolar, el castigo físico por parte de los profesores y la exposición a violencia comunitaria. La información fue recogida a través de cuestionarios estructurados aplicados en entrevistas individuales, y los resultados académicos se midieron

utilizando el *Wide Range Achievement Test* (WRAT), evaluando las áreas de matemáticas, lectura y ortografía.

Los resultados del estudio revelaron una clara relación negativa entre los niveles de exposición a la violencia y el rendimiento académico. Los niños que reportaron mayores niveles de violencia, tanto en el entorno escolar como en la comunidad, obtuvieron puntuaciones significativamente más bajas en todas las áreas evaluadas. Específicamente, los estudiantes que experimentaban altos niveles de las tres formas de violencia funcionaban en promedio hasta dos grados escolares por debajo de sus pares que reportaban poca o ninguna exposición a la violencia, especialmente en ortografía y lectura.

Entre las conclusiones de Baker-Henningham et al. (2009) se resalta la necesidad de implementar programas integrales de prevención de la violencia en las escuelas, además de estrategias de intervención centradas en la gestión del aula y el desarrollo de competencias socioemocionales.

Un nuevo estudio relevante es el realizado por Marilena Geanina Bârsan (2024), psicóloga especializada en infancia y adolescencia. En este trabajo se presenta una revisión narrativa de múltiples investigaciones centradas en las consecuencias de la violencia familiar sobre el rendimiento académico de niños, adolescentes y jóvenes, analizando de forma comparada los mecanismos mediante los cuales la exposición a contextos violentos impacta en el desarrollo educativo. Si bien no se trata de una investigación de campo, la revisión sistemática y el análisis crítico de la literatura existente lo convierten en una fuente valiosa para fundamentar el impacto negativo de la violencia familiar sobre el aprendizaje desde un enfoque teórico actualizado y contrastado.

La autora dirige una revisión narrativa en la que se analizan nueve estudios previos seleccionados bajo criterios rigurosos (publicaciones entre 2017 y 2023, en inglés y evaluadas académicamente), los cuales abordan diferentes formas de violencia familiar —incluyendo maltrato infantil, violencia entre progenitores y abuso doméstico— y su efecto directo o indirecto en el rendimiento escolar. En todos los casos, la violencia familiar se considera la variable independiente, y el rendimiento académico, la variable dependiente.

Entre los estudios examinados se encuentran investigaciones de referencia como las de Fry et al. (2018), Supol (2021), da Silva Alves (2021), y Lloyd (2018), que coinciden en señalar un declive significativo en el rendimiento académico en menores expuestos a violencia familiar. Las consecuencias identificadas incluyen: dificultades de concentración, problemas de conducta, menor motivación para aprender, aumento del absentismo escolar y un riesgo elevado de abandono académico.

Uno de los hallazgos principales del estudio de Bârsan es que los efectos de la violencia no aparecen de manera uniforme en las distintas etapas del desarrollo. En la primera infancia (1-4 años), son predominantes los trastornos emocionales como la ansiedad y el retramiento social. En la escuela (6-12 años), se constatan problemas cognitivos, trastornos del sueño, agresividad y bajo rendimiento académico. Así, en la adolescencia (13-18 años), los efectos incluyen una mayor vulnerabilidad emocional, dificultades para regular las emociones y conductas de riesgo, factores que repercuten negativamente tanto en el rendimiento académico como en la estabilidad emocional.

En sus conclusiones, Bârsan destaca la necesidad de que el sistema educativo desempeñe un papel más activo en la identificación de casos de violencia intrafamiliar y en la creación de programas de intervención que proporcionen apoyo emocional a largo plazo. También sugiere la formación de grupos de apoyo escolar, el refuerzo de la formación del profesorado en temas de violencia intrafamiliar y una mayor coordinación con los servicios sociales y jurídicos.

Otro estudio relevante es el desarrollado por Vaillancourt y McDougall (2013), publicado en la revista *Journal of Abnormal Child Psychology*. Esta investigación longitudinal, realizada en Canadá, se centró en evaluar el impacto que tienen diferentes tipos de exposición a la violencia en la infancia sobre el rendimiento académico en la adolescencia. Aunque el estudio abarca múltiples formas de violencia —incluyendo violencia intrafamiliar, violencia entre pares (bullying) y violencia comunitaria—, se incluye aquí por su interés en analizar cómo la violencia vivida en el entorno familiar durante la infancia afecta directamente a la trayectoria escolar.

El estudio se realizó con una muestra de 390 niños evaluados a lo largo de seis años, desde el cuarto curso de primaria (edad media: 10 años) hasta el final de secundaria. De los resultados se concluyó que la exposición temprana a cualquier forma de violencia,

incluida la violencia intrafamiliar, se asocia a una disminución significativa del rendimiento académico en etapas posteriores. Los efectos más comunes fueron, entre otros, dificultades de concentración, aumento del absentismo, bajo rendimiento en áreas como lectura y matemáticas, y menor conexión con el entorno escolar.

Entre los estudios internacionales más significativos se encuentra el de Delaney-Black, Covington, Ondersma et al.(2002), publicado en *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*. Esta investigación se centró en cómo la exposición a la violencia y los síntomas de trauma influyen en el rendimiento académico y el desarrollo cognitivo en niños de 6 a 7 años. Su importancia radica en que no solo se evaluaron las calificaciones escolares, sino también el desempeño en pruebas estandarizadas de inteligencia (IQ) y habilidades lectoras, lo que aporta otra perspectiva objetiva sobre los efectos cognitivos de la violencia intrafamiliar.

La muestra incluyó a 299 niños afroamericanos. La exposición a la violencia se evaluó a través de autoinformes de los niños utilizando la escala *Things I Have Seen and Heard*, mientras que el impacto emocional y el estrés traumático se midieron con la *Levonn Scale*. El rendimiento académico se midió con el *Test of Early Reading Ability (TERA-2)*, y el coeficiente intelectual con la *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised*.

El análisis estadístico predijo que un niño situado en el percentil 90 de exposición a violencia y trauma podría presentar una reducción de 7,5 puntos en su IQ y de 9,8 puntos en su habilidad lectora, lo cual representa un tamaño de efecto moderado. Si bien el diseño del estudio no permite afirmar con certeza una relación causal directa, los autores sí señalan que, incluso tras controlar múltiples variables de confusión (como el nivel socioeconómico, la calidad del entorno familiar o el coeficiente intelectual del cuidador), la exposición a violencia sigue mostrando una asociación estadísticamente significativa con descensos en el rendimiento cognitivo y académico (Delaney-Black et al., 2002).

Un dato de interés es que uno de los ítems evaluados directamente en el cuestionario de los niños era la violencia intrafamiliar, concretamente situaciones como agresiones físicas o amenazas entre personas adultas en el hogar. Así, aunque el estudio incluye distintos tipos de violencia —principalmente comunitaria—, también integra datos

sobre la violencia intrafamiliar presenciada por el niño, lo que justifica su inclusión en este trabajo.

En sus conclusiones, el estudio señala que la exposición a la violencia, incluso cuando no provoca síntomas evidentes de trauma, tiene un impacto medible en las capacidades intelectuales y académicas de los niños. Aunque la mayoría de los episodios reportados eran de carácter comunitario, la inclusión de preguntas sobre violencia en el hogar y su relación con el rendimiento cognitivo ofrece información valiosa para entender cómo la violencia intrafamiliar afecta al aprendizaje infantil.

## 5. Implicaciones para la práctica educativa

A partir del análisis de los estudios revisados en este trabajo, se evidencia de forma consistente la necesidad de establecer mecanismos de intervención desde el ámbito educativo para mitigar el impacto de la violencia intrafamiliar en el rendimiento académico.

Así se observa en el estudio de caso analizado en el apartado *Análisis de resultados de estudios previos*, desarrollado por Jiménez Murillo (2020), donde se destaca la eficacia de las intervenciones terapéuticas con enfoque cognitivo-conductual. En dicho análisis se presentó cómo el uso de técnicas como la reestructuración cognitiva o el *mindfulness* puede contribuir a mejorar el bienestar emocional de los menores afectados, favoreciendo también su desempeño académico.

Si bien se reconocen los beneficios de estas estrategias, en el presente trabajo no se profundiza en ellas, ya que la reestructuración cognitiva se sitúa más en el ámbito clínico-psicológico que en el educativo. En cuanto al *mindfulness*, aunque puede resultar útil como recurso complementario, su efecto parece orientado más al manejo puntual del malestar que a la transformación de los factores estructurales subyacentes, por lo que, desde la óptica educativa adoptada aquí, se ha decidido no desarrollarlo en profundidad.

De forma complementaria, el trabajo de Mostacero Ahón (2019), también recogido en *Análisis de resultados de estudios previos*, aporta una visión estructural del problema, proponiendo intervenciones que combinen el acompañamiento emocional con políticas públicas dirigidas a las causas que perpetúan la violencia familiar. Como se explicó al abordar su estudio, los resultados muestran una clara asociación entre violencia en el hogar y bajo rendimiento escolar, y se recomienda actuar desde el entorno educativo para detectar y contener el impacto emocional antes de que este derive en abandono escolar o bajo rendimiento persistente. Aunque el autor no menciona políticas específicas, puede deducirse de su planteamiento la necesidad de un abordaje que articule el sistema educativo con los servicios de salud mental, atención social y protección a la infancia.

En el contexto español, estas funciones de protección y derivación suelen estar gestionadas por los Servicios Sociales de Atención Primaria, los Equipos de Orientación Educativa, los Equipos de Salud Mental Infantojuvenil (USMIJ) y los servicios especializados en protección de menores de cada comunidad autónoma. Las políticas públicas, por tanto, deberían orientarse a garantizar la presencia efectiva de estos equipos en la red educativa, establecer protocolos de actuación claros ante sospechas de violencia intrafamiliar y asegurar una coordinación eficaz entre instituciones.

En el contexto universitario, el estudio de Delgado Zambrano y Flores Villavicencio (2024), también tratado en el mismo apartado, permite ampliar el horizonte temporal del análisis al demostrar que los efectos de la violencia familiar persisten en etapas académicas superiores. En el trabajo ya analizado, los autores recomiendan la creación de redes de apoyo psicosocial en las instituciones universitarias, así como la generación de espacios seguros para abordar las secuelas emocionales de los estudiantes, lo que contribuye a su permanencia y éxito académico.

En nuestro contexto universitario español, existen diferentes estructuras consolidadas que pueden actuar como espacios seguros para atender a los estudiantes que arrastran secuelas a nivel emocional derivadas de la violencia intrafamiliar. Uno de los recursos más comunes son los Servicios de Atención Psicológica Universitaria (SAP). Estos servicios ofrecen atención psicológica individualizada —en muchos casos gratuita o subvencionada— para tratar dificultades emocionales como ansiedad, depresión, estrés académico o traumas personales, incluyendo experiencias familiares adversas.

En el caso de los estudiantes de secundaria, la atención directa suele gestionarse desde los Equipos de Orientación Educativa, que operan en los centros educativos y pueden detectar indicadores de maltrato, establecer entrevistas con las familias, y activar protocolos de derivación cuando es necesario. Estos equipos trabajan coordinadamente con los Servicios Sociales Municipales y con las Unidades de Salud Mental Infantojuvenil (USMIJ) del sistema sanitario público, que se encargan de evaluar y tratar clínicamente las consecuencias emocionales o psicológicas que puedan afectar al desarrollo del menor. También existen programas específicos como el Programa de Atención a la Infancia y la Adolescencia en Riesgo Social (PAIA), activo en varias comunidades autónomas, que permite una intervención conjunta entre escuela, servicios sociales y salud mental.

Para los adultos que conviven con secuelas emocionales de experiencias de violencia vividas durante la infancia, existen recursos comunitarios a los que es posible acceder sin necesidad de estar escolarizado. Entre ellos destacan los Centros de Servicios Sociales de zona, que valoran cada caso y facilitan el acceso a psicólogos, terapeutas familiares, grupos de apoyo y recursos de atención especializada. En muchas ciudades también operan asociaciones y fundaciones dedicadas al acompañamiento de personas que han sufrido violencia familiar o maltrato infantil, como la Fundación ANAR, la Asociación REA o Save the Children. Aunque su labor principal se centra en la protección y atención directa a niños y adolescentes, estas entidades también ofrecen orientación y recursos dirigidos a adultos que buscan ayuda para abordar las secuelas emocionales de experiencias vividas durante la infancia.

Asimismo, en el apartado *Factores contextuales: Elementos culturales, sociales o económicos que agravan la relación entre violencia y rendimiento académico*, se discutió cómo el aislamiento social puede agravar la violencia familiar y sus consecuencias educativas. Según Rodríguez Fernández (2019), las familias que carecen de redes de apoyo comunitarias pueden desarrollar estilos de crianza más autoritarios o negligentes, afectando negativamente al bienestar infantil. Por esta razón, tal como se señaló en ese análisis, se destaca la importancia de que los centros escolares cuenten con programas de apoyo psicosocial que faciliten la integración escolar y fomenten estrategias de afrontamiento en los menores que viven en contextos familiares adversos.

En este sentido, existen programas institucionales que trabajan de forma específica para garantizar la inclusión escolar del alumnado vulnerable, actuando no sólo sobre las carencias educativas, sino también sobre los factores emocionales y sociales que dificultan su participación activa en el entorno educativo. Uno de ellos es el Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA+), impulsado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en colaboración con las comunidades autónomas. Este programa está orientado a centros con un alumnado en situación de especial vulnerabilidad y busca reforzar el acompañamiento educativo, mejorar el clima escolar y establecer canales de colaboración con las familias, favoreciendo así un entorno más inclusivo y equitativo.

Finalmente, en el apartado *Patrones intergeneracionales de la violencia: Cómo se perpetúan estas dinámicas en el tiempo*, se recuperó el estudio de Delgado-Castillo et

al. (2021), en el que se señala que interrumpir el ciclo de la violencia es posible si se fortalecen factores como la autosuficiencia, el crecimiento personal, el acceso a la educación y el apoyo social. Estos elementos, tal como se apuntó previamente, pueden ser trabajados desde la escuela mediante el desarrollo de habilidades socioemocionales y el refuerzo de la autoestima, lo que convierte al entorno educativo en un escenario potencial de transformación frente a la repetición de patrones de violencia.

Una vía eficaz para trabajar la autosuficiencia y el crecimiento personal desde la escuela es la incorporación de programas de educación emocional. Tal como plantea López Cassà (2005), este tipo de intervención sistemática permite que los alumnos desarrollen habilidades como la conciencia y regulación emocional, la autoestima, la toma de decisiones y la autonomía personal, todas ellas fundamentales para recuperar la sensación de control sobre la propia vida y romper con patrones de dependencia aprendidos en contextos familiares hostiles. Las actividades propuestas en este enfoque no se limitan a tratar las emociones de forma abstracta, sino que pretenden implicar activamente a los niños en su propio desarrollo.

Un ejemplo concreto es “*El globo mensajero*”, una dinámica en la que cada niño escribe un mensaje positivo para un compañero, como una cualidad, una acción que haya valorado o un agradecimiento, que luego se guarda en un globo y se comparte en grupo. Esta actividad busca reforzar el autoconcepto, promover el reconocimiento personal y fortalecer el sentido de pertenencia.

Otra propuesta, “*Noticias agradables y desagradables*”, ofrece un espacio estructurado para compartir experiencias personales positivas o difíciles, promoviendo así la autoafirmación, la escucha activa y la validación emocional, competencias clave para la construcción de la seguridad interna.

Por su parte, “*El libro de las emociones*” permite que los alumnos pongan nombre y forma a lo que sienten, reflexionen sobre el origen de sus emociones y reconozcan su capacidad para gestionarlas, lo que contribuye directamente a su crecimiento personal y capacidad de autocuidado.

Otra propuesta destacable es “*La varita mágica*”, es una actividad de dramatización corporal en la que los alumnos expresan emociones como la alegría, el enfado o la tristeza a través del movimiento. Se trata de una técnica que permite una identificación

y exteriorización de los estados emocionales sin necesidad de verbalización, lo que resulta especialmente útil en edades tempranas o en contextos en los que la expresión verbal resulta compleja.

También se propone “*Había una vez...*”, una actividad de reinterpretación de cuentos clásicos en clave emocional. Los personajes de los cuentos son utilizados para explorar emociones desde distintas perspectivas, permitiendo al alumnado identificar causas, consecuencias y formas alternativas de gestionar las emociones representadas. Esta técnica promueve tanto la conciencia emocional como el desarrollo del pensamiento crítico.

Estas dinámicas, que constituyen solo algunos ejemplos de las propuestas recogidas por López Cassà (2005), cuando se trabajan con continuidad y en un entorno seguro, permiten que los menores adquieran herramientas internas para afrontar conflictos, establecer límites y tomar decisiones por sí mismos.

Otra vía con la que desarrollar la autosuficiencia y el crecimiento personal en el alumnado es abordar la docencia y el proceso de enseñanza-aprendizaje desde metodologías activas centradas en el estudiante. En este marco se sitúan propuestas como el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Servicio y el Aprendizaje Cooperativo.

En el caso del Aprendizaje Basado en Proyectos, Zambrano Briones, Hernández Díaz y Mendoza Bravo (2022) destacan que este enfoque permite al estudiante “participar activamente en la construcción de su conocimiento, tomando decisiones, organizando tareas y enfrentando desafíos reales o simulados”, lo que favorece una mayor autonomía y sentido de responsabilidad. Al resolver problemas significativos en equipo, el alumnado pone en práctica habilidades como la planificación, la autorregulación, la argumentación o la gestión emocional, todas ellas esenciales para su desarrollo personal.

Por su parte, el Aprendizaje Servicio combina el trabajo curricular con una acción solidaria en beneficio de la comunidad. Tal como plantea Roser Batlle (2008), esta metodología se fundamenta en un “modelo de aprendizaje activo que integra el servicio a la comunidad con el aprendizaje académico, la reflexión y la responsabilidad cívica”. Con este procedimiento no sólo se refuerzan los contenidos escolares, sino que se

fomenta la participación social y la conciencia crítica de los alumnos, ofreciéndoles una experiencia de transformación que refuerza su autoestima y la valoración de su propia capacidad para generar cambios en positivo.

Como herramienta especialmente eficaz para fomentar el crecimiento personal a través del trabajo en equipo, se presenta el Aprendizaje Cooperativo. Como señala Joan Domingo (2008), esta metodología promueve la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y el desarrollo de habilidades sociales básicas como la comunicación, la empatía y la resolución de conflictos. El alumnado aprende a confiar en sí mismo y en los demás, a asumir compromisos compartidos y a valorar la contribución de cada miembro del grupo.

A lo largo del presente trabajo se ha aludido en diversas ocasiones al concepto de resiliencia como un elemento clave para comprender las posibilidades de adaptación positiva que pueden desarrollar algunos niños expuestos a contextos familiares adversos. Así lo observamos, por ejemplo, en el marco teórico, cuando se mencionan aproximaciones teóricas que abordan la resiliencia no solo como una capacidad individual, sino también como un proceso dinámico que puede ser activado o fortalecido desde entornos externos, especialmente el escolar.

En esta última sección, recuperamos dicha noción para proponer la inclusión de programas específicos que fomenten el desarrollo de la resiliencia en contextos educativos. Uno de ellos es el modelo desarrollado por Jorge Barudy. Este modelo entiende la resiliencia no como un rasgo individual, sino como un proceso relacional que puede promoverse activamente cuando el niño encuentra adultos significativos que le ofrecen vínculos seguros, reconocimiento personal y normas protectoras (Barudy, 2002).

Además, el programa también subraya la importancia de crear rutinas predecibles en el aula que transmitan orden y seguridad, así como el reconocimiento explícito incluso de los pequeños progresos o esfuerzos. Esto puede traducirse en prácticas tan sencillas como entregar tarjetas de refuerzo positivo, dedicar palabras de reconocimiento en público o permitir que el alumno comparta sus avances con la clase.

Desde este punto de vista, el papel de los profesores va más allá de lo curricular, implicando un apoyo emocional concreto. Se sugiere desde este trabajo que a los niños

más vulnerables se les asigne una figura adulta estable dentro de la escuela, con la que puedan establecer una relación de confianza a largo plazo. Este adulto puede reunirse semanalmente con el alumno para conversar, ofreciéndole un espacio seguro de escucha y validación.

Otra práctica destacada es la implementación de actividades grupales que promuevan el sentido de pertenencia y cooperación: juegos cooperativos, elaboración conjunta de normas del aula o dinámicas de cuidado mutuo son recursos validados por el enfoque de Barudy (2002) como favorecedores de entornos resilientes.

De forma complementaria, podría resultar interesante incorporar al entorno educativo espacios donde el alumnado pueda establecer contacto con adultos o jóvenes que funcionen como referentes positivos. En contextos donde los modelos familiares están marcados por la violencia, el abandono o la inestabilidad, contar con figuras externas que representen formas saludables de convivencia puede ofrecer a los menores nuevas referencias para la construcción de su identidad. Experiencias como encuentros con exalumnos, voluntariado intergeneracional o tutorías entre iguales permiten reforzar la idea de que existen otras maneras posibles de relacionarse con uno mismo y con los demás.

Además de las líneas de intervención y acompañamiento ya recopiladas, este trabajo, que se sitúa en el ámbito de educación, busca también contribuir a la sensibilización y formación del personal docente respecto a las múltiples formas que adopta la violencia intrafamiliar. En los apartados anteriores, al desarrollar en profundidad los distintos tipos de maltrato —especialmente el emocional y la negligencia—, se ha puesto de manifiesto que estos son, con frecuencia, menos visibles que la violencia física, pero no por ello menos dañinos. Por esta razón, se considera imprescindible que los profesionales de la educación cuenten con herramientas específicas para reconocer los indicadores más sutiles de maltrato.

En línea con esta necesidad, resulta especialmente útil el *Protocolo Común de Actuación Sanitaria frente a la Violencia en la Infancia y la Adolescencia* (Ministerio de Sanidad, 2023), que, si bien está dirigido principalmente al ámbito sanitario, ofrece orientaciones valiosas y extrapolables al entorno educativo en materia de detección precoz de la violencia. Uno de sus pilares fundamentales es la identificación de

indicadores sutiles o poco evidentes, especialmente en casos de negligencia o maltrato emocional, que suelen pasar desapercibidos en los espacios escolares si no se cuenta con una formación y una mirada específica.

El protocolo propone la evaluación periódica conocida como valoración psicosocial, que permite identificar señales tempranas de riesgo como alteraciones en el estado emocional, conductas regresivas, retramiento, desmotivación académica, absentismo o una actitud hipervigilante en el aula.

Sin embargo, el propio protocolo no incluye anexos con herramientas estandarizadas aplicables por docentes. Por ello, desde este trabajo se propone complementar dicha orientación institucional con instrumentos psicométricos validados, como la Child Behavior Checklist (CBCL). Esta herramienta, desarrollada por Achenbach y ampliamente utilizada a nivel internacional, permite detectar problemas emocionales y conductuales mediante formularios diferenciados para padres (CBCL), profesores (Teacher's Report Form - TRF) y adolescentes (Youth Self Report - YSR). El sistema permite evaluar síndromes como ansiedad, retraimiento social, problemas de atención, conducta agresiva o problemas somáticos, y ha demostrado alta fiabilidad y utilidad diagnóstica tanto en entornos clínicos como escolares (Bordin et al., 2013). Con el fin de poder garantizar una correcta interpretación y seguimiento de los resultados obtenidos, se recomienda una colaboración estrecha con profesionales del ámbito psicológico, quienes pueden ofrecer una perspectiva más precisa sobre el estado emocional y conductual de los alumnos, así como apoyo en el diseño de intervenciones pertinentes.

Además, la Escala de Evaluación de Maltrato Infantil (EVMI), revisada por Antequera Jurado (2006), constituye una herramienta especialmente útil para detectar diversos tipos de maltrato —físico, emocional, negligencia, abuso sexual— a través de una combinación de entrevista semiestructurada y observación. La presente escala ofrece una guía detallada de indicadores a tres niveles: conductual, familiar y social, lo que permite evaluar la presencia de maltrato incluso en ausencia de signos físicos evidentes.

Las dos herramientas pueden adaptarse al ámbito escolar, y no necesariamente con un uso diagnóstico clínico sino como instrumentos de cribado o apoyo para orientar decisiones, activar protocolos y derivar a servicios especializados cuando sea necesario.

## 6. Conclusión y Recomendaciones

### Conclusión

Este trabajo ha puesto de manifiesto la compleja relación entre la violencia intrafamiliar (entendida en todo momento como aquella ejercida hacia los niños) y el rendimiento académico, destacando cómo esta problemática incide negativamente en el desarrollo global del menor. La exposición a situaciones de maltrato, negligencia o violencia emocional (se ha excluido expresamente la violencia sexual y la explotación laboral por su complejidad y amplitud) interfiere en tres dimensiones clave: en la psicológica, afectando la autoestima, el estado de ánimo y la autorregulación emocional; en la social, dificultando la integración del niño en el grupo de iguales y deteriorando su vínculo con el entorno escolar; y en la biológica, a través de alteraciones en el sistema nervioso e immunológico asociadas al estrés crónico, que afectan a funciones básicas como la atención, la memoria o el sueño. A través del análisis de estudios previos, se ha demostrado que estas consecuencias se reflejan directamente en el desempeño escolar, aumentando el riesgo de fracaso académico y abandono. Además, se ha evidenciado cómo estas dinámicas pueden perpetuarse de forma generacional si no se interviene a tiempo, reforzando la necesidad de que el sistema educativo asuma un papel activo en la prevención y detección de estos casos.

Los estudios analizados en el apartado *Análisis de resultados de estudios previos* han permitido constatar de forma empírica que existe una relación directa entre la violencia intrafamiliar y el bajo rendimiento académico, tanto en etapas de educación primaria como secundaria y superior. Por su parte, concluimos que la escuela no solo debe asumir un rol pedagógico, sino también desempeñar un papel activo en la detección temprana de situaciones de riesgo y en el acompañamiento emocional del alumnado. Las propuestas revisadas —que incluyen programas de apoyo psicosocial, metodologías activas centradas en el alumno y formación docente en detección de maltrato y creación de redes de apoyo— evidencian que el ámbito educativo puede y debe actuar como agente transformador frente a contextos familiares violentos.

## **Limitaciones**

La ausencia de datos empíricos propios constituye una de las principales limitaciones de este trabajo, pues la metodología se ha basado exclusivamente en la revisión bibliográfica. Aunque esto ha permitido tener una visión amplia y argumentada, limita la posibilidad de extraer conclusiones aplicables a contextos escolares concretos. Además, la violencia sexual y la explotación laboral infantil se han excluido del análisis debido a su complejidad y a la necesidad de otro enfoque que va más allá de los objetivos de este estudio, centrándose en las formas más comunes y perceptibles de violencia intrafamiliar.

Cabe señalar, además, que durante la elaboración del apartado de análisis se identificaron ciertas limitaciones en la literatura disponible en lengua castellana, especialmente en lo que respecta a investigaciones empíricas centradas en población de educación primaria.

## **Recomendaciones y líneas futuras de investigación**

Consideramos necesario realizar más investigaciones sobre la relación entre violencia intrafamiliar y el rendimiento académico desde una perspectiva longitudinal, que permita evaluar sus efectos a largo plazo. A su vez, se abre una línea de investigación en torno al papel del profesorado como agente protector: cómo se forma, cómo detecta, cómo interviene y qué factores facilitan o dificultan su actuación. También se recomienda seguir explorando la eficacia de los programas escolares de educación emocional y metodologías activas, no solo como estrategias de mejora del rendimiento, sino como mecanismos de prevención secundaria ante situaciones de vulnerabilidad.

Finalmente, se plantea la necesidad de investigar cómo incorporar referentes positivos externos al aula, y de qué manera el entorno comunitario puede colaborar con los centros educativos para ofrecer una red de apoyo sólida a menores en situación de riesgo.

## 7. Referencias

- Aguilar Mendoza, L. Á., Caballero, S., Ormea, V., Aquino, R., Yaya, E., Portugal Melgar, A., ... & Muñoz Jáuregui, A. M. (2017). Neurociencia del sueño: rol en los procesos de aprendizaje y calidad de vida. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, Vol. 7, Nº. 2.
- Alarcón, L. C., Araújo, A. P., Godoy, A. P., & Vera, M. E. (2010). Maltrato infantil y sus consecuencias a largo plazo. *MedUNAB*, 13, 103-115.
- Álvarez García, AM., & Botero Carvajal, A. (2022). Dificultades del aprendizaje en el déficit de atención e hiperactividad en preescolares: una revisión exploratoria de literatura. *Poiesis*, (42), 62.73. <https://doi.org/10.21501/16920945.3848>
- American Professional Society on the Abuse of Children (1995). *Psychosocial evaluation of suspected psychological maltreatment in children and adolescents. Practice guidelines*. Chicago: APSAC
- American Psychiatric Association (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- American Psychological Association. (s.f.). El camino hacia la resiliencia. Recuperado el 27 de marzo de 2025, de <https://www.apa.org/topics/resilience/camino>
- Antequera J, R. (2006). Evaluación psicológica del maltrato en la infancia. *Cuad Med Forense*, 129-148. Obtenido de <http://scielo.isciii.es/pdf/cmf/n43-44/10.pdf>
- Antequera Jurado, R. (2006). Evaluación psicológica del maltrato en la infancia. *Cuadernos de Medicina Forense*, (43-44), 129-148.
- Arruabarrena, I., & De Paúl, J. (1999). *Maltrato a los niños en la familia : evaluación y tratamiento. El concepto de malos tratos a la infancia* (Ediciones). Madrid.

Avanci J, Assis S, Oliveira R, Pires T. When living with violence brings a child close to depressive behavior. *Cien Saude Colet*, 2009; 14:383-94.

Baker-Henningham, H., Meeks-Gardner, J., Chang, S., & Walker, S. (2009). Experiences of violence and deficits in academic achievement among urban primary school children in Jamaica. *Child abuse & neglect*, 33(5), 296-306.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44, 9-15.

Barcelata Eguiarte, B. E., & Alvarez Antillón, I. L. I. A. N. A. (2005). Patrones de interacción familiar de madres y padres generadores de violencia y maltrato infantil. *Acta colombiana de psicología*, 8(1), 35-46.

Bârsan, M. G. (2024). Consequences of exposure to family violence on the academic success of children, adolescents, and young people. *Scientific Annals of the "Alexandru Ioan Cuza" University, Iași. New Series Sociology and Social Work Section*, 17(1).

Barudy, J. (2005). La integración escolar como parte de un modelo de protección infantil basado en la promoción de la resiliencia. *I Jornadas Menores en edad escolar: conflictos y oportunidades*, 10-12.

Batlle, R., & Bosch, C. (2020). Aprendizaje-servicio. *Compromiso social en acción*.

Bordin, I. A., Rocha, M. M., Paula, C. S., Teixeira, M. C. T., Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., & Silvares, E. F. (2013). Child Behavior Checklist (CBCL), Youth Self-Report (YSR) and Teacher's Report Form (TRF): An overview of the development of the original and Brazilian versions. *Cadernos de Saúde Pública*, 29, 13-28.

Bowen, M. (1960). Family therapy and family group therapy. Los Ángeles: Onson Lacke Mills.

Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.

Bueno Bueno, A. (1997). El maltrato psicológico/emocional como expresión de violencia hacia la infancia. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, N. 5 (octubre 1997), 83-96.

Cantón-Cortés, D., & Cortés, M. R. (2015). Consecuencias del abuso sexual infantil: una revisión de las variables intervinientes. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 31(2), 552–561. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.180771>

Cardona Tangarife, M. A., & Varela Cifuentes, V. (2017). Desempeño lector en niños con diagnóstico de TDAH (Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad). *Psicogente*, 20(37), 99-118. <https://doi.org/10.17081/psico.20.37.2421>

Cassà, È. L. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.

Cedeño, E. Z. (2017). Impacto psicosocial de la violencia intrafamiliar en niños. *PsiiqueMag*, 6(1), 45-64.

Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying (agresores vs. víctimas) en niños y niñas de 10-12 años. *Anales de Psicología*, 17(1), 37-43.

Cetina, R. S. (2024). *Los trastornos de conducta y sus efectos en el aprendizaje*.

Cevallos, P. A. E. (2023). Desarrollo psicosocial de niñas y niños de 0 hasta 10 años en un ambiente de violencia familiar. *Revista Tecnopedagogía e Innovación*, 2(1), 33-44.

Clínica Universidad de Navarra. (s.f.). Psicosomático. *Diccionario Médico*. Recuperado el 27 de marzo de 2025, de <https://www.cun.es/diccionario-medico/terminos/psicosomatico>

Corsi, J. (2010). La violencia hacia las mujeres como problema social. Análisis de las consecuencias y de los factores de riesgo. *Documentación de Apoyo, Fundación Mujeres*. <https://n9.cl/d70ef>

Corsi, J. (Comp.) (1999). *Violencia familiar: una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Buenos Aires: Paidós.

Cuellar, J. F. O., & Briones, M. B. (2019). La violencia intrafamiliar en el adulto mayor. *Revista Cognosis*, 4(4), 81-92. ISSN 2588-0578.

da Silva Alves, E., & do Prado, P. S. T. (2021). Domestic violence and school performance. *Psychology Applications & Developments VII. Advances in Psychology and Psychological Trends Series*, 154.

DeepL. (2025). *DeepL Write*. DeepL. <https://www.deepl.com/write>

De Paul, J. (1988). *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 16(1), 51-77.

De Paul, J., & Gómez, E. (2003). La transmisión intergeneracional del maltrato físico infantil: Estudio de dos generaciones. *Psicothema*, 15(3), 452-457.

Delaney-Black, V., Covington, C., Ondersma, S. J., Nordstrom-Klee, B., Templin, T., Ager, J., ... & Sokol, R. J. (2002). Violence exposure, trauma, and IQ and/or reading deficits among urban children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 156(3), 280-285.

Delgado-Castillo, G., Lip-Licham, C., & Martínez-López, E. (2021). Aprendizaje intergeneracional de la violencia familiar: experiencias de vida. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(4-1), 127-139. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.4-1.661>

Díaz, L. J. (2020). Repercusiones infantiles de la violencia familiar/doméstica. *Familia. Revista de Ciencia y Orientación Familiar*, (58), 99-115.

Díaz, M., Especial, E. D. U. C. A. C. I. Ó. N., & Obligatoria, P. Y. S. (2010). Trastornos de conducta: el trastorno negativista desafiante. *Innovación y Experiencias Educativas*, 36.

Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21.

Echeburúa, E., & Guerricaechevarría, C. (2021). *Abuso sexual en la infancia*. Barcelona: Ciencias Sociales Ariel.

Echeburúa, E., & Subijana, I. J. (2008). Guía de buena práctica psicológica en el tratamiento judicial de los niños abusados sexualmente. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 733-749.

Expósito, F., & Moya, M. (2011). Violencia de género. *Mente y Cerebro*, 48(1), 20-25.

Fang, X., Fry, D. A., Ji, K., Finkelhor, D., Chen, J., Lannen, P., & Dunne, M. P. (2015). The burden of child maltreatment in China: A systematic review. *Bulletin of the World Health Organization*, 93, 176-185C.

Farley, N. (1992). Same sex domestic violence. In E. Dworkin & F. J. Gutierrez (Eds.), *Gay men and lesbians: Journey to the end of the rainbow* (pp. 231-242). Alexandria, VA: American Association for Counseling Development.

Fernández-Mendoza, J., & Puhl, M. (2014). Capítulo 23 Sueño y aoursa. In *Neurociencia Cognitiva*. Madrid: Médica Panamericana.

Fernández, A. R. (2019). Consideraciones acerca de la violencia familiar que se ejerce sobre los menores. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, (16), 51-77.

Finkelhor, D. (2005). *El abuso sexual al menor: Causas, consecuencias y tratamiento psicosocial*. México: Editorial Pax.

Fonagy, P. (1999). Persistencias transgeneracionales del apego: una nueva teoría. *Revista de Psicoanálisis*, 3. Disponible en [www.aperturas.org/3fonagy.html](http://www.aperturas.org/3fonagy.html)

Forero, L. C. A., Reyes, A. P. A., Díaz, A. P. G., & Rueda, M. E. V. (2010). Maltrato infantil y sus consecuencias a largo plazo. *MedUNAB*, 13(2), 103-115.

Fry, D., Fang, X., Elliott, S., Casey, T., Zheng, X., Li, J., ... & McCluskey, G. (2018). The relationships between violence in childhood and educational outcomes: A global systematic review and meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, 75, 6-28.

Gómez, M. (2001). Depresión infantil: estrategia cognitiva y rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54, 67-80.

Gondolf, E. (1984). *Men who batter: An integrated approach for stopping wife abuse*. Holmes Beach, FL: Learning Publications.

González Martínez, L., & Rubio Serrano, M. (2023). Percepción social del maltrato infantil. *Revista Internacional de Psicología y Educación*, 3(1), 23-45.

Grilo, C. M., & Masheb, R. M. (2001). Childhood psychological, physical, and sexual maltreatment in outpatients with binge eating disorders: frequency. *Obesity Research*, 9, 320-325.

Guadarrama, L., Escobar, A., & Zhang, L. (2006). Bases neuroquímicas y neuroanatómicas de la depresión. *Revista de la Facultad de Medicina UNAM*, 49(2), 66-72.

Guay, F., Pantano, H. W., & Boivin, M. (2003). Auto-concepto académico y logro académico: perspectivas del desarrollo sobre su ordenamiento causal. *Diario de Psicología Educativa*, 95, 124-136.

Haley, J. (1988). *Terapia para resolver problemas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Harter, S. (1990). Processes underlying adolescent self-concept formation.

Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In *Self-Esteem: The Puzzle of Low Self-Regard* (pp. 87-116). Boston, MA: Springer US.

Harter, S. (1998). The development of self-representations.

Harter, S. (1999). *The Construction of Self: A Developmental Perspective*. New York: Guilford.

Harter, S. (2012). *Self-Perception Profile for Adolescents: Manual and Questionnaires*. Denver, CO: University of Denver, Department of Psychology.

Hernández Cruz, M. L., & Abt, J. S. (2010). Explotación laboral infantil.

Holt, S., Buckley, H., & Whelan, S. (2008). The impact of exposure to domestic violence on children and young people: A review of the literature. *Child Abuse & Neglect*, 32(8), 797-810. <https://doi.org/10.1016/j.chabu.2008.02.004>

Huffhines, L., Tunno, A. M., Cho, B., Hambrick, E. P., Campos, I., Lichty, B., & Jackson, Y. (2016). Case file coding of child maltreatment: Methods, challenges, and innovations in a longitudinal project of youth in foster care. *Child and Youth Services Review*, 67, 254-262. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.06.019>

Jacobs, A. (2022). *Assigning Responsibility for Children's Health When Parents and Authorities Disagree: Whose Child?* New York: Springer.

Jiménez Murillo, Z. S. (2020). *Violencia intrafamiliar y su influencia en el rendimiento académico* (Bachelor's thesis, Babahoyo: UTB, 2020).

Jiménez-Iglesias, M., Elorriaga-Illera, A., Monge-Benito, S., & Olabarri-Fernández, M. (2022). Sharenting e infancia en redes sociales: Explotación de la imagen infantil con fines comerciales. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 13(1),

51-65.

Kaplow, J. B., & Widom, C. S. (2006). Age of onset of child maltreatment: A guide to taking action and generating maltreatment predicts long-term mental health evidence. Geneva: *World Health Organization*, 32-49.

Kaufman, J., & Zigler, E. (1987). Do abused children become abusive parents? *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(2), 186-192.

Levendosky, A. A., Bogat, G. A., & Huth-Bocks, A. C. (2011). The influence of domestic violence on the development of the attachment relationship between mother and young child. *Psychoanalytic Psychology*, 28(4), 512.

Lloyd, M. (2018). Domestic violence and education: Examining the impact of domestic violence on young children, children, and young people and the potential role of schools. *Frontiers in Psychology*, 9.

Martín-Carbonell, M., Riquelme-Marín, A., Ortigosa-Quiles, J., Meda-Lara, R., Cerquera-Córdoba, A. M., Enríquez-Santos, J., & Pérez-Díaz, R. (2012). Utilidad del Inventory de Depresión Rasgo-Estado (IDERE) para el diagnóstico clínico. Un estudio con muestras de 4 países iberoamericanos. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 28(3), 763-771.

Martorell, M., González, R., Rasal, P., & Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 69-78.

McGaugh, J. (2000). Memory: A century of consolidation. *Science*, 287(5451), 248-251.

McLeod, D. A., Havig, K., Natale, A., & Pharris, A. (2020). Intimate partner violence: Innovations in theory to inform clinical practice, policy, and research. *Social Sciences*, 9(5), 71.

Mebarak, M., Martínez, M., Sánchez, A., & Lozano, J. (2010). Una revisión de la sintomatología del abuso sexual infantil. *Psicología desde el Caribe*, 25, 128-154.

Méndez, F. (2002). *El niño que no sonríe. Estrategias para superar la tristeza y la depresión infantil*. España: Ediciones Pirámide.

Mendoza, L. Á. A., Caballero, S., Ormea, V., Salazar, G., Loayza, L., & Jauregui, A. M. M. (2017). La importancia del sueño en el aprendizaje: visos desde la perspectiva de la neurociencia. *Avances en Psicología*, 25(2), 129-137.

Merill, G. (1999). 1 in 3 of 1 in 10: Sexual and dating violence prevention groups for lesbian, gay, bisexual, and transgendered youth. In B. Levanthal & S. Lundy (Eds.), *Same-Sex Domestic Violence: Strategies for Change* (pp. 201-213). Thousand Oaks, CA: Sage.

Montero Hechavarriá, E., Delis Tabares, M. T., Ramírez Pérez, R., Milán Vázquez, A. L., & Cárdenas Callol, R. (2011). *MEDISAN*, 15(4), 515-522.

Morcillo, B. (2012). *La violencia escolar y su influencia sobre el rendimiento académico* (Master's thesis).

Moreno, J., Escobar, A., Vera, A., Calderón, T., & Villamizar, L. (2009). Asociación entre depresión y rendimiento académico en un grupo de niños de la localidad de Usaquén. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 3(1), 131-156.

Mostacero Ahón, M. A. (2019). *Violencia intrafamiliar asociada al bajo rendimiento académico en estudiantes de secundaria*.

Newcomer, P. (1993). *Cómo enseñar a los niños perturbados*. México, D.F.: FEC.

Olloa Cuellar, J. F., & Barcia Briones, M. (2019). La violencia intrafamiliar en el adulto mayor. *Revista Cognosis*, 4(4), 81-92.

<https://doi.org/10.33936/cognition.v5i4.1876>

Olweus, D. (1998). *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 157-174). Londres & New York: Routledge.

Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C.

Organización Internacional del Trabajo (OIT) & UNICEF. (2021). *Estimaciones mundiales sobre el trabajo infantil: Resultados y tendencias, 2020*. [https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2022/05/ILO-UNICEF\\_2020\\_Global\\_Estimates\\_of\\_Child\\_Labour\\_ES.pdf](https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2022/05/ILO-UNICEF_2020_Global_Estimates_of_Child_Labour_ES.pdf)

Organización Mundial de la Salud. (2008). *Guía de bolsillo de la Clasificación CIE-10*. Madrid: Médica Panamericana.

Organización Mundial de la Salud. (2009). *Prevención del maltrato infantil: Qué hacer, y cómo obtener evidencias*. Organización Mundial de la Salud.

Ortega, R. (1998). *Trabajo con víctimas, agresores y espectadores de la violencia. La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Ortiz Gómez, M. T., & Morales Alemán, I. (1999). ¿La violencia doméstica es percibida por mujeres de mediana edad? *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 15(5), 503-508.

Överlien, C. (2010). Children exposed to domestic violence: Conclusions from the literature and challenges ahead. *Journal of Social Work*, 10(1), 80-97. <https://doi.org/10.1177/1468017309350663>

Pacheco, D. I., del Carmen Díez, M., & García, J. N. (2010). ¿Cómo interfiere la ansiedad, la probabilidad de actuación y la defensa de los propios derechos en alumnos con dificultades de aprendizaje en su rendimiento? *European Journal*

*of Education and Psychology*, 3(2), 219-228.

Pérez-Muga García, Ó. (2007). Negligencia: Discriminación y desprotección de la infancia. *Psicología sin Fronteras*, 2(1-2), 4-12. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2388877>

Perry, B. D. (2014). Estrés, trauma y trastornos de estrés postraumático en los niños. *Health and Human Rights Info.*

Pintrich, P. (1994). Continuities and discontinuities: Future directions for research in educational psychology. *Educational Psychologist*, 29, 137-148.

Purkey, W. W. (1970). *Self-Concept and School Achievement*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Rabadán-Rubio, J. A., & Giménez-Gualdo, A. M. (2012). *Detección e intervención en el aula de los trastornos de conducta*.

Resett, S. (2021). Relación entre la atención y el rendimiento escolar en niños y adolescentes. *Revista Costarricense de Psicología*, 40(1), 3-22. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1659-29132021000100003](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-29132021000100003)

Robaina, G. (2001). Maltrato infantil. *Revista de Medicina General Integral*, 17(1), 74-80.

Rodney Rodríguez, Y., Bulgado Benavides, D., Estevez Arias, Y., Llivina Lavigne, M. J., & Disla Acosta, P. M. (2020). *La violencia como fenómeno social*.

Rodríguez, Y., & Cruz, N. (2017). La educación para la paz y los derechos humanos: una mirada desde Cuba. *Revista Electrónica Educación y Pedagogía*, 1(1), 91-105. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog17.09010106>

Russo, A. (1999). Lesbian organizing lesbians against battering. In B. Levanthal & S. Lundy (Eds.), *Same-Sex Domestic Violence: Strategies for Change* (pp. 83-96). Thousand Oaks, CA: Sage.

Santana Vidal, P. I., Gatica Ferrero, S. A., & Valdenegro Fuentes, L. V. (2020). Evidencia de sobrediagnóstico en el TDAH en base a evaluación neuropsicológica: un estudio en escolares chilenos. *Psicogente*, 23(44), 93-112. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-01372020000200093](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-01372020000200093)

Sierra, J. C., Ortega, V., & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 3(1), 10-59.

Sourander, A., & Helstelä, L. (2005). Childhood predictors of externalizing and internalizing problems in adolescence: A prospective follow-up study from age 8 to 16. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 14(7), 415-423.

Spielberger, C. D., & Smith, L. H. (1966). Anxiety (drive), stress, and serial-position effects in serial-verbal learning. *Journal of Experimental Psychology*, 72(4), 589.

Sudario, O. G. N., Jiménez, D. G. S., Velastegui, B. M. C., & Lorenti, F. E. V. (2019). Violencia intrafamiliar y sus consecuencias en el desarrollo infantil. *AMMENTU Bollettino Storico e Archivistico del Mediterraneo e delle Americhe*, 1(15), 43-57.

Supol, M. S.-M. (2021). Effects of family violence exposure on adolescent academic achievement: A systematic review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(5), 1042-1056.

Tarragato, S. G., Pública, D. S., & en Salud, E. (2024). Protocolo común de actuación sanitaria frente a la violencia en la infancia y la adolescencia (2023). *Revista Española de Salud Pública*, (98), 37.

Teicher, M. H., Andersen, S. L., Polcari, A., Anderson, C. M., Navalta, C. P., & Kim, D. M. (2003). The neurobiological consequences of early stress and childhood maltreatment. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 27(1-2), 33-44.

Toro-Alfonso, A., & Rodríguez-Madera, S. (2003). Violencia doméstica en parejas de hombres gay puertorriqueños: prevalencia, violencia intergeneracional, conductas adictivas y destrezas de manejo de conflictos. *Perspectivas Psicológicas*, 3-4, 164-172.

Toth, S., & Cichetti, D. (2010). El maltrato infantil y su impacto en el desarrollo psicosocial del niño. *Enciclopedia sobre el Desarrollo a la Primera Infancia*, 1-6.

Ulloa Ch, F. (1996). Violencia familiar y su impacto sobre el niño. *Revista Chilena de Pediatría*, 67(4), 183-187.

UNICEF. (2024). Cerca de 400 millones de niños y niñas de todo el mundo sufren disciplina violenta. Recuperado el 23 de enero de 2025, de <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/cerca-de-400-millones-de-ninos-y-ninas-de-todo-el-mundo-sufren-disciplina-violenta>

UNICEF. (2024). Más de 370 millones de niñas y mujeres en todo el mundo se ven sometidas a violaciones o abusos sexuales durante la infancia. Recuperado de <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/mas-370-millones-ninas-mujeres-mundo-sometidas-violaciones-abusos-sexuales-infancia>

Vaillancourt, T., & McDougall, P. (2013). The link between childhood exposure to violence and academic achievement: Complex pathways. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 1177-1178.

Venegas Pentón, M. A., & López Peláez, R. C. (2002). La violencia intrafamiliar: su incidencia en dos comunidades agropecuarias. *Infociencia*, 6(2).

World Health Organization. (2022). Violence against children. Recuperado el 23 de enero de 2025, de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-children>

Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A., & Mendoza Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado*, 18(84), 172-182.