DESARROLLO EN LA PRIMERA INFANCIA: ESCUELA Y FAMILIA





Ignasi de Bofarull

Profesor de Sociología de la Familia y de la Educación en la Facultad de Educación de la UIC, Investigador del Instituto del Estudios Superiores de la Familia de la UIC y Director del grupo de investigación de la Generalitat de Catalunya denominado Parentalitat, Igualtat i Conciliació. Ha publicado diversos artículos y libros entre los que se encuentran Enganchados a la pantallas (2002) y Ocio y tiempo libre: un reto para la familia(2005).

1. Introducción

Los primeros años en la vida de uno niño son vitales y tienen consecuencias a lo largo de todo el ciclo vital. Se suele habla de los 5 primeros años pues son el tiempo anterior a la escuela primaria. Y a las grandes organizaciones internacionales (ONU, OCDE, etc.) les interesa centrarse en la educación infantil prescolar en este periodo con el objetivo de asegurar que el niño crezca, se desarrolle y esté preparado para obtener el mejor rendimiento una vez ha entrado en escuela primaria. El objetivo de las políticas internacionales (organizaciones supranacionales y estados) es la preparación para la escuela (este es

un concepto eminentemente ligado de los países de habla inglesa: school readiness). Una preparación escolar que acaba siendo vertebral para comenzar a garantizar la equidad educativa, la movilidad social y la salida del círculo de la pobreza que muchas familias y comunidades viven como una barrera que se perpetúa a lo largo de generaciones 1. Desde el ámbito de las neurociencias se acota este periodo un poco más dado que se sabe que la mayor intensidad de desarrollo neurocerebral y los cambios más sensibles se producen entre los últimos meses del embarazo, y luego,





sobre todo, a partir del nacimiento y hasta los 3 primeros años. La alta neuroplasticidad de estos tres primeros años de vida presiden el meollo de lo que se conoce el Desarrollo de la Primera Infancia (Early Childhood Development) que es el marco científico que nos sitúa ante la importancia de aplicar los nuevos hallazgos que se han desarrollado en neurobiología, genética y neurociencias y que a su vez se convierten en uno de los ejes para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la agenda 2030 de las Naciones Unidas. Estamos en el ámbito de la promoción de la escuela de calidad promovido en el objetivo 4: "Garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos".

Consecuentemente lo que hace un niño en casa y en la escuela infantil nunca es indiferente. Todo lo que le pasa es singularmente importante para su desarrollo y para su educación. ¿Qué hace el niño, la niña de estas edades?: jugar, imitar, mirar, manipular objetos y colores, reconocer palabras. La lista es larguísima. Y las coincidencias entre la escuela infantil y el hogar son muy claras desde todos los puntos de vista. Pero más importante aún que aquello que hace o descubre, o explora es la calidad de las interacciones adulto-niño 2. La madre sobretodo, también el padre, trabajan en la misma dirección que la maestra casi con los mismos instrumentos, el mismo trato delicado y paciente, la misma voluntad.

Este plano estudiado también globalmente se conoce como el cuidado educativo (nurturing care) 3. Y la dedicación a cada niño en la escuela infantil es fundamental: la ratio maestra-niño, es decir, el número de niños que cuida/ educa cada maestra, debe ser bajo. Una maestra para 20 niños de 2 años no asegura la calidad del apego, de las interacciones, de los mismos intercambios lingüísticos. Una maestra de niños de entre 0 y 3 años debe tener pocos niños a su cargo. Si alguien falla, se inhibe, se llena de ansiedad (maestras) o, común en las madres, de depresión, el niño va a salir afectado negativamente. Si el hogar es caótico el niño va sufrir estrés, un estrés invisible pero que va incidir en su desarrollo neurocerebral 4. Lo iremos viendo con detalle. Si la calidez de las interacciones en casa y en la escuela infantil son positivas el niño avanzará en la línea de la prosperidad en el presente y a lo largo del ciclo vital.

2. El tiempo libre infantil importa

El tiempo libre (ocio, juego, salidas, libros, lectura compartida) en la primera infancia es determinante en la vida de cada niño. Y el mejor tiempo libre (en la calidad de las interacciones y en las horas de dedicación) lo proporcionan las familias más cultas y educadas y con mejores ingresos 5. Aunque las familias de bajos ingresos también pueden aprender estas pautas e incluso hacerlo mejor que otras familias más acomodadas si tienen la actitud y ven clara la importancia de las interacciones de calidad. Estamos ante una díada con dos protagonistas: el niño con sus ventanas de oportunidad, con sus periodos sensitivos en efervescencia (0-3 a.), por un lado (Fig. 1) 6. Y por otro lado los padres, sobre todo la madre, que dirige este tiempo libre en provecho del propio niño como un aprendizaje para prosperar en el mundo, en la sociedad. Apoyados, desde luego también, por el cuidador informal o escolar que trabaja en paralelo con los padres. Aprovechar este tiempo de rápido crecimiento cerebral es vital para que emerjan todas

las potencialidades 7. Desaprovecharlo, ignorarlo, estresarlo (convertirlo en estrés tóxico) puede significar empujar a este niño hacia déficits cognitivos, conductuales y de salud a corto y largo plazo. En esa dirección acabarán llegando el fracaso y el abandono escolar que son palancas de la inequidad educativa. Las familias más estresadas, desorganizadas, de bajos ingresos, al no aprovechar este periodo de desarrollo cerebral, perpetúan los ciclos de pobreza y ponen en riesgo la movilidad social de sus hijos. Las experiencias en la primera infancia afectan consecuentemente a la arquitectura cerebral poniendo unas bases sólidas o deficitarias (si son experiencias adversas) que van a determinar el aprendizaje, la salud, los comportamientos futuros como lo pone de manifiesto la ciencia del Desarrollo en la Primera Infancia que está investigando el Center on the Developing Child de la Universidad de Harvard (https://developingchild.harvard. edu/). Por consiguiente, hay que adoptar intervenciones preventivas, hay que actuar en este periodo tan sensible. Y llegar antes. Hacerlo más tarde, al cabo de los años, reduce la eficacia. Hay que evitar que el niño se hunda en el estrés tóxico (Fig. 2).

3. Familia y escuela asociadas

La escuela, la familia y la comunidad se deben asociar para aprovechar estos periodos en los que el lenguaje, los sentidos (auditivo, tacto, vista, etc.), las funciones cognitivas superiores como las funciones ejecutivas (entre las que destaca la autorregulación) arraigan con más incidencia. Los primeros y más intensos pasos se dan en el hogar. Desde los últimos meses de embarazo y desde el primer día vida los

bebés necesitan ser acogidos en unas relaciones con los padres, sobre todo la madre, estables, cálidas, interactivas, La neurobiología está comenzando a demostrar que la interrelación entre ambiente y cerebro incide en el plano de los genes. Es decir, a través de la influencia de la experiencia se expresan unos genes determinados que acaban moldeando el cerebro para bien o para mal 8. Y hay que llegar cuanto antes pues con los años el cerebro del niño pierde neuroplasticidad y cada vez se hace más trabajoso (pero no imposible) alterar estos circuitos cerebrales. Ahora, en estos primeros años se ponen las bases del bienestar emocional, del apego seguro, las bases de las competencias sociales que permiten las actuales y futuras mejores interrelaciones con los demás: padres, hermanos, maestros, compañeros de escuela. Una

columna importante de este progreso social lo constituyen las habilidades cognitivas tan ligadas al avance lingüístico que ahora fundamentan su asentamiento neuronal. Es época también de inaugurar las habilidades matemáticas y espaciales.

Pero también la capacidad de autorregularse y de conocer y manejar las propias emociones.

4. El desarrollo humano y neurocerebral: de lo visible a lo invisible

El desarrollo humano presenta, por tanto, una parte visible en crecimiento, salud, progreso motor, lenguaje, etc., que a su vez está en función de unos procesos invisibles que se despliegan neurocereblamente. Y si se cuidan los procesos visibles (interacción y apego, buen trato, calidez, estimulación proporcionada, experiencias estables, actividades



Ruta Maestra Ed. 29

constructivas) los procesos invisibles se traducen en la más oportuna arquitectura cerebral y en un éxito en la escuela infantil primero, luego en la escuela primaria y secundaria y finalmente en los estudios superiores. en la vida laboral y comunitaria. Sin embargo, si estos primeros meses, años de vida, se desenvuelven en un entorno de subestimulación, o excesiva sobrestimulación, de tensión y de carencia de constructivas interacciones padres-niño (también cuidadores-niño, en la escuela infantil, por ejemplo) se despliega lo que se conoce como el estrés tóxico. La pobreza extrema, el abuso reiterado, un hogar caótico e impredecible unidos a una depresión materna, es solo un ejemplo, pueden generar en el niño un estrés tóxico que afecta al desarrollo de un modo invisible 9

Un estrés tóxico que activa de un modo enérgico e ininterrumpido el sistema de respuesta al estrés. Y esta activación es grave cuando no viene compensada y amortiguada por el papel confortador que proporcionan las interacciones cálidas con los adultos, la atención de la madre, el afecto familiar. Y la madre debe formarse para reconocer su papel protector. Y la maestra debe estar ahí confortando y a menudo orientando a la madre

Entonces el estrés tóxico, de un modo invisible, queda alojado en el cuerpo, bajo la piel (los padres no se alarman porque no lo ven) a través de procesos que moldean la arquitectura del cerebro. Durante los primeros años de vida, los niveles de cortisol continuamente elevados pueden afectar al sistema nervioso central 10. En esos procesos de estrés tóxico aumentan la secreción constante de cortisol (que en dosis oportuna nos activa durante el día y cuando las dosis menguan nos facilitan el descanso por la noche).



La secreción constante de este glucocorticoide, el cortisol es conocido como la hormona del estrés, en el marco de la activación constante del sistema de respuesta al estrés, acaba afectando a las dinámicas neuronales y acaba teniendo como consecuencia efectos negativos, por ejemplo, en el desarrollo cognitivo, en la autorregulación, en el sosiego y capacidad de auto-calmarse (Fig. 3). Y esta activación es grave cuando no viene compensada y amortiguadora por el papel confortador que proporcionan las interacciones cálidas con los adultos, la atención de la madre, el afecto familiar. Consecuentemente el estrés tóxico en los niños en su primera infancia a menudo es consecuencia de la ausencia de un adulto sensible en su vida, normalmente la madre.

Y este buen trato, estas interacciones significativas son un diálogo a menudo no verbal cuando el niño cuenta con menos de 2 años. Desde el primer momento los niños emiten señales para conectar con sus cuidadores con vistas a alcanzar una respuesta y así crecer no solo en lenguaje sino en sociabilidad, apego y lenguaje. Son balbuceos y gemidos, expresiones faciales que deben encontrar una contrapartida atenta por parte de la madre, del cuidador también en las escuelas infantiles de alta calidad. Las respuestas deben ser simétricas, responsivas (mostrar capacidad de respuesta), sensibles al estado de alerta o incomodidad del niño o a su necesidad de conexiones lúdico-afectivas.

5. Un maltrato sutil: la negligencia

Pero las respuestas del adulto cuidador pueden ser desacompasadas, imprevisibles, insensibles o simplemente estar ausentes. Entonces se producen las situaciones de estrés que puede llegar, si es crónico, a ser tóxico y perjudicar de un modo evidente el mejor desarrollo cerebral y dar lugar a unas situaciones de negligencia dañina que van a traducirse déficits cognitivos, de aprendizaje, de comportamiento, y salud.

Cuanto más severa es esta situación de negligencia, de abandono, de desatención, etc., entonces más graves serán los daños en el plano de la salud física y mental. Estamos ante una negligencia comparable a los abusos directamente físicos. La negligencia que muestra crudamente sus consecuencias cuando nos fijamos en niños procedentes de orfanatos (Fig. 4).

Además, esta negligencia en los Estados Unidos ha sido muy estudiada y se ha constatado que este maltrato representa el 78% de todos los casos de abuso infantil a nivel estatal. Este maltrato por negligencia es más abundante que el abuso físico (17%), sexual (9%) y psicológico (8%) (Fig. 5)

Los efectos negativos de la privación de un buen trato por parte de los progenitores, cuidadores, en la escuela infantil de baja calidad y altas ratios, pueden restituirse o disminuir mediante la aplicación de intervenciones concretas como la retirada de la custodia. Sin embargo, no es el mejor planteamiento: la solución, de cara a la resolución de la inequidad educativa, es complementar la escuela infantil con programas e intervenciones que forman a los padres en parentalidad positiva. Programas fundados en la ciencia del Desarrollo de la Primera Infancia. La respuesta debe ser más generalizada y preventiva 11. Debe unir la investigación sobre negligencia y a los proveedores de servicios de atención educativa de un modo muy ceñido a la realidad del barrio, la comunidad, la población. Todo ello sin olvidar la importancia de la detección precoz de estas situaciones en las familias vulnerables. Ahí la asociación escuela-familia cumple un papel vital en la detección precoz del maltrato o en la provisión de programas de parentalidad para evitar el estrés tóxico. Es la única forma de evitar que estas situaciones que se conviertan en crónicas y cíclicas.



6. Beneficios de un tiempo libre estimulante

Cuando el niño vive en un tiempo libre estimulante (juegos, prelectura, intercambio constante de palabras, salidas, etc.) la construcción cerebral progresa en habilidades como:

- retener información, trabajar con los datos que esta memoria le proporciona,
- concentrarse en las tareas, filtrar distracciones,
- 3. cambiar de chip cuando corresponde sin perder el hilo.

Los científicos se refieren a estas capacidades de alto rango como las funciones ejecutivas que también pueden ser enfocadas desde la perspectiva de las competencias de autorregulación. Ambos campos convergen en el mismo los mismos planos:

Cuando el niño vive en un tiempo libre estimulante (juegos, prelectura, intercambio constante de palabras, salidas al parque, a la naturaleza, etc.) la construcción cerebral progresa en habilidades centrales para el aprendizaje, la autorregulación y la atención.

- 1. memoria de trabajo,
- 2. autocontrol y
- 3. flexibilidad mental.

Estos primeros años de vida son un momento trascendente para promocionarlas 12. La sociedad en su conjunto se va a beneficiar de esta estimulación de las funciones ejecutivas y de las habilidades autorregulación que va a repercutir en el éxito escolar, en conductas resolutivas, en la buena salud en un aumento del capital humano y en un mayor éxito laboral: en estabilidad e ingresos. El estrés tóxico dificulta el desarrollo de las funciones ejecutivas. Si se ha creado un ambiente oportuno en el hogar (un apego seguro) y en la escuela infantil de alta calidad en los primeros años de vida (0-5) tiene lugar la capacitación del niño (preparación escolar: *school readiness*) para obtener los mejores resultados en su escolarización que se inicia a los 6 años. Y las funciones ejecutivas y la autorregulación de estos programas para



padres, pero también para maestras, son la base para la prosperidad de estratos sociales que de otro modo se beneficiarían de la movilidad social que proporciona la asociación familia escuela. Una asociación donde la familia colabora, visita y se deja formar por la escuela (u otros servicios sociales). Una asociación donde la escuela se fija en las familias, las invita a la escuela, las acoge y las orienta.

- → El éxito escolar cuenta con una base cognitiva (habilidades cognitivas en lenguaje, matemáticas, lectura, etc.) pero también precisa de unas fortalezas de carácter que habilitan a los niños para seguir instrucciones, evitar distracciones, controlar respuestas impulsivas, adaptarse a las reglas, ser tenaz en la resolución de problemas y planificar a largo plazo. Con estas prácticas y a largo plazo nos encontramos con ciudadanos que laboralmente cuentan con mejor capital humano.
- → Las conductas constructivas (no impulsivas) también intervienen en el éxito escolar a través del crecimiento del trabajo en equipo, de la acertada toma de decisiones, en la capacidad de ser consciente de las propias emociones (y ajenas) y, por ende, de manejarlas. Las conductas constructivas logran el entendimiento con maestros y compañeros. El resultado final es una mayor cohesión social y una reducción de los delitos.

→ La vida saludable también depende de las funciones ejecutivas y la autorregulación dado que entre las mejores y prudentes decisiones está la de comer sanamente, hacer ejercicio. Los padres promueven estos estándares en la primera infancia. A largo serán decisiones autorreguladas que van a evitar el consumo de sustancias o las conductas sexuales de riesgo. Frente a un incorporado estrés tóxico (que invita a la lucha o a la huida), la autorregulación promueve reacciones prudentes como el descanso proporcionado o la prudente percepción de los problemas sin recurrir al enfrentamiento violento para poner un ejemplo entendible.

El trabajo productivo es el broche de estas conductas guiadas por las funciones ejecutivas y la autorregulación: organización, planificación, resolución de problemas, adaptación a los cambiantes retos diarios. El resultado es la productividad y la prosperidad personal y de toda la comunidad y la nación. Familias estables, menor comisión de delitos, menos gastos estatales en policía, justicia y prisiones. La equidad educativa trae consigo la prosperidad personal que en una larga suma es la prosperidad, social y económica, de una nación.

Estamos ante una díada con dos protagonistas: el niño con sus ventanas de oportunidad, con sus periodos sensitivos en efervescencia (0-3 a.) y los padres proporcionándole la estimulación (experiencias) oportuna (Fig. 1). La experiencia ejerce una profunda influencia en el cerebro y, por lo tanto, en el comportamiento. El efecto de las experiencias diarias en el cerebro del infante es particularmente intenso durante este período limitado de desarrollo. Y a este período se le denomina período sensitivo (también ventanas de oportunidad). Dichos períodos permiten que las experiencias vividas instruyan a los circuitos neuronales en el modo de procesar o presentar información de una manera que sea adaptativa para el individuo. Entre los últimos meses de embarazo y los primeros años de vida se ponen las bases, por consiguiente, cerebralmente de capacidades tan básicas como el desarrollo de sentidos como el tacto, el oído, la vista, o el desarrollo de una herramienta tan central como el lenguaje. Con los años, preadolescencia, adolescencia, juventud, irá llegando el apuntalamiento de las funciones cognitivas y ejecutivas de más alto nivel. Un ejemplo es la autorregulación. Sin embargo, el asentamiento de las funciones ejecutivas y cognitivas se ha sembrado en la temprana infancia.

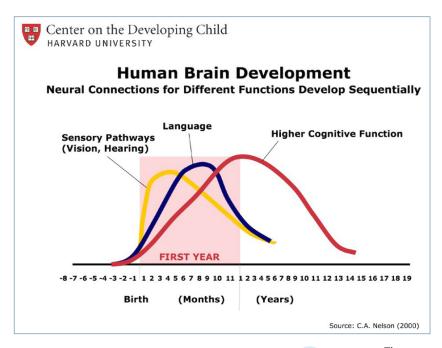


Figura 1.

Ruta Maestra Ed. 29

33

- 1» OECD. (2012). Equity and Qu ality in Education.
 OECD. https://doi.org/10.1787/9789264130852-en
- 2» US Department of Health and Human Services. The NICHD study of early child care and youth development: findings for children up to age 4½ years. Recuperado, 6.12.2016. en: https:// www.nichd.nih.gov/publications/pubs/ documents/seccyd_06.pdf. Published 2006.
- 3» Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., Yousafzai, A. K., Matthews, S. G., Vaivada, T., Perez-Escamilla, R., Rao, N., Ip, P., Fernald, L. C. H., MacMillan, H., Hanson, M., Wachs, T. D., Yao, H., Yoshikawa, H., Cerezo, A., Leckman, J. F., & Bhutta, Z. A. (2017). Nurturing care: promoting early childhood development. The Lancet, 389(10064), 91-102. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31390-3
- 4» Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., McGuinn, L., Pascoe, J., Wood, D. L., High, P. C., Donoghue, E., Fussell, J. J., Gleason, M. M., Jaudes, P. K., Jones, V. F., Rubin, D. M., Schulte, E. E., Macias, M. M., Bridgemohan, C., Fussell, J., _ Wegner, L. M. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. Pediatrics, 129(1). https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663
- 5» Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., et al. (1966). Equality of educational opportunity. Washington, DC: Government Printing Office.
- **6»** Knudsen El (2004). Sensitive periods in the development of the brain and behavior. J Cogn Neurosci. 16(8):1412-1425. doi:10.1162/0898929042304796
- 7» Shonkoff, J.P. & Phillips, D. (2000). From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Child Development. Washington: National Academies Press.
- 8» National Scientific Council on the Developing Child (2010). Early experiences can alter gene expression and affect long-term development. Working Paper, 10, 1-12. Recuperado, 7,3.2018, de: http://www.developingchild.net
- 9» Marsh, S., Dobson, R., & Maddison, R. (2020). The relationship between household chaos and child, parent, and family outcomes: A systematic scoping review. BMC Public Health, 20(1), 1–27. https://doi.org/10.1186/s12889-020-08587-8
- 10» Shonkoff, J. P. (2012a). Leveraging the biology of adversity to address the roots of disparities in health and development. Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America, 10g(2), 17302-17307. https://doi.org/10.1073/pnas.1121259109. Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., McGuinn, L., _ & Wood, D. L. (2012b). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. Pediatrics, 12g(1), 232-246. https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663
- 11» Graber, L. K., Roder-Dewan, S., Brockington, M., Tabb, T., & Boynton-Jarrett, R. (2019). Parent perspectives on the use of group well-child care to address toxic stress in early childhood. Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 28(5), 581-600. https://doi.org/10.1080/10926771.2018.1539423
- 12» Diamond, A., & Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. Developmental Cognitive Neuroscience, 18, 34–48. doi:10.1016/j.dcn.2015.11.005

Existen tres tipos de estrés en la vida de un niño de menos de 5 años: el primero puede ser un estrés positivo pues le facilita al infante la adaptación a la vida, aunque suponga el crecimiento del ritmo cardíaco y el incremente de la secreción de las hormonas del estrés por breves momentos. El niño aprende en su mente-cuerpo a soportar el estrés gracias a unos padres y maestras disponibles y atentos. En el estrés tolerable el infante padece más momentos de estrés serios, aunque más prolongados. A veces parece que el niño va a crece en su grado de estrés peligrosamente sin embargo los padres llegan a tiempo

y lo confortan gracias a una relaciones normalmente cálidas y llenas de apoyo. En el tercer caso, en el estrés tóxico, es fácil que los padres estén descuidadamente ausentes y el alto grado de estrés se hace crónico y con consecuencias neurocerebrales. Hay que evitar que el niño se hunda en el estrés tóxico (Fig. 2).

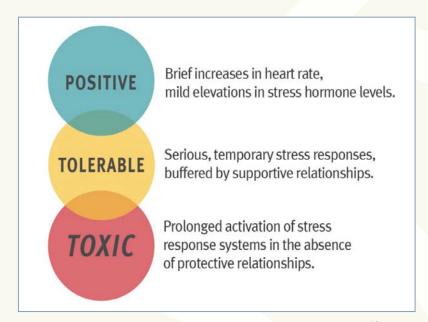
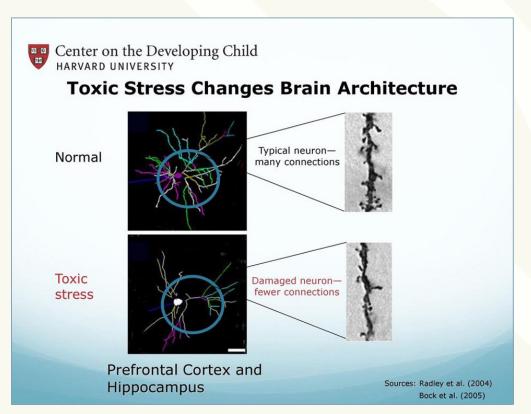


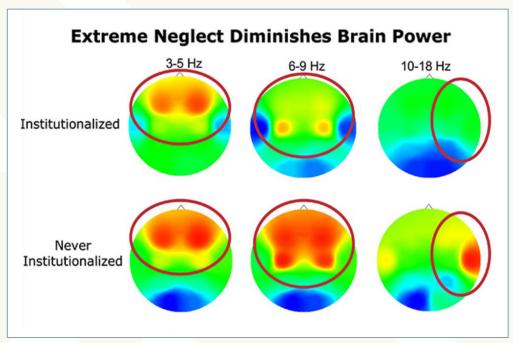
Figura 2.





Los efectos de una secreción contante del cortisol. La secreción constante de este glucocorticoide, el cortisol, que es conocido como la hormona del estrés, en el marco de la activación constante del sistema de respuesta al estrés, acaba dañando a las dinámicas y conexiones neuronales (por ejemplo, en el córtex prefrontal y en el hipocampo) y acaba teniendo como consecuencia efectos negativos, por ejemplo, en el desarrollo cognitivo, en la autorregulación, en el sosiego y capacidad de auto-calmarse (Fig. 3).

Figura 3 .



Cuanto más severa es esta situación de negligencia, de abandono, de desatención, etc., entonces más graves serán los daños en el plano neurocerebral, y por ende, de la salud física y mental, en el plano motor, cognitivo y comportamental.

Figura 4.

Cuanto más severa es esta situación de negligencia, de abandono, de desatención, etc., entonces más graves serán los daños en el plano neurocerebral, y por ende, de la salud física y mental. Estamos ante una negligencia comparable a los abusos directamente físicos. Es una negligencia que muestra crudamente sus consecuencias cuando nos fijamos en niños procedentes de orfanatos (Fig. 4). Este estrés tóxico, donde la secreción de cortisol es constante, se hace muy evidente en los niños procedentes de los orfanatos de países como Rumanía que acaban siendo adoptados por familias de Europa occidental, USA, Canadá, Australia, etc. En la figura vemos la actividad eléctrica de los cerebros de niños institucionalizados (orfanatos) y nunca institucionalizados.

La negligencia es el maltrato infantil más prevalente en Estados Unidos. Es ciertamente imperceptible (no hay magulladuras, heridas, restos visibles de su presencia), pero las consecuencias acaban siendo severas neurocereblamente. Esta negligencia, a nivel estatal, ha sido muy estudiada y se ha constatado que este maltrato representa el 78% de todos los casos de abuso infantil. Este maltrato por negligencia es más abundante que el abuso físico (17%), sexual (9%) y psicológico (8%) (Fig. 5) RM

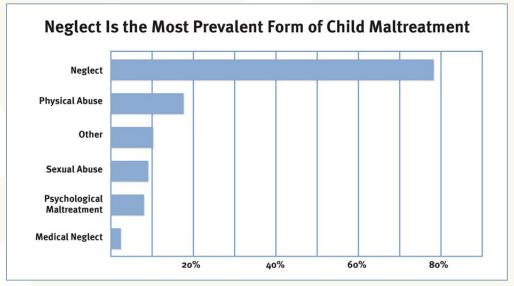


Figura 5.