



**Universidad del Azuay**

**Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas**

Carrera de Comunicación Social y Publicidad

**EL IMPACTO DE LOS TÍTERES EN LA  
PREVENCIÓN DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL**

Autoras:

**Belén Navarrete Zúñiga; María Caridad Sánchez Proaño**

Directora:

**Catalina González-Cabrera**

**Cuenca – Ecuador**

**2022**

## **DEDICATORIA**

Dedicado a mis padres y hermanos, por apoyarme incondicionalmente en mi formación académica y por ser mi soporte emocional en momentos de crisis.

Belén Navarrete

Dedicado a mis padres y hermana por brindarme su apoyo incondicional en todo momento y a mi compañera de tesis, Belén, por ser mi equipo y soporte en este trayecto.

María Caridad Sánchez

A las niñas y niños de todo el Ecuador que han sido víctimas de abuso sexual infantil, deseando que puedan pedir ayuda y que les crean.

Belén Navarrete y María Caridad Sánchez

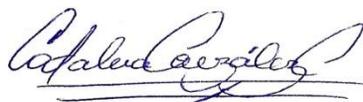
## **AGRADECIMIENTO**

Agradecemos a la academia por permitirnos ser parte de un proyecto con un propósito tan maravilloso como el de prevenir el abuso sexual infantil.  
¡Cambiaremos vidas!

## RESUMEN:

El uso de títeres es una herramienta del Edu-Entretenimiento que puede impactar de forma positiva al público infantil, a través de la identificación con personajes y transporte narrativo. Este estudio, se enfocó en determinar la eficacia de una intervención con títeres que pretendía el incremento en la intención de pedir ayuda en casos de abuso sexual infantil. A través de un cuasi-experimento, se aplicaron cuestionarios pre y post-test a 219 participantes ( $M= 9,41$ ,  $DT= 1,00$ ), quienes acudieron a tres funciones (estímulos experimentales) donde el héroe cambiaba (profesora, madre, policía-911). Se confirmó que los niños disfrutaron las intervenciones, el mensaje preventivo sí fue percibido y se incrementó la intención de pedir ayuda a través del 911. Como resultados están la obtención de un bajo nivel de identificación con los personajes, así como de transporte narrativo, lo que incita a investigar cómo debe ser la historia infantil para provocar los efectos deseados.

**Palabras clave:** abuso sexual infantil, edu-entretenimiento, intención de pedir ayuda, persuasión narrativa, títeres.



---

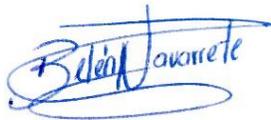
PhD Catalina González-Cabrera  
Tutora

## ABSTRACT:

The use of puppets is an Edu-Entertainment tool that can have a positive impact on children, through identification with characters and narrative transport. This study focused on determining the efficacy of a puppet intervention aimed at increasing the intention to ask for help in cases of child sexual abuse. Through a quasi-experiment, pre- and post-test questionnaires were applied to 219 participants ( $M= 9.41$ ,  $SD= 1.00$ ), who attended three functions (experimental stimuli) where the hero changed (teacher, mother, police-911). It was established that the children enjoyed the interventions, the preventive message was perceived and the intention to ask for help through 911 increased. The results are obtaining a low level of identification with the characters, as well as narrative transport, which that encourages to investigate how the children's story should be to provoke the desired effects.

**Keywords:** child sexual abuse, edu-entertainment, intention to ask for help, narrative persuasion, puppet

Translated by



---

Belén Navarrete



---

María Caridad Sánchez



UNIVERSIDAD DEL  
AZUAY  
Dpto. Idiomas

# ÍNDICE

## Índice de contenido

DEDICATORIA .....	<i>II</i>
AGRADECIMIENTO .....	<i>III</i>
RESUMEN .....	<i>IV</i>
ABSTRACT .....	<i>V</i>
Introducción.....	<i>1</i>
Capítulo 1: Marco teórico y estado de la cuestión.....	<i>3</i>
1.1 Abuso sexual infantil .....	<i>3</i>
1.2 Edu-Entretenimiento.....	<i>4</i>
1.3 Persuasión narrativa.....	<i>5</i>
1.3.1 Identificación con los personajes .....	<i>6</i>
1.3.2 Transporte narrativo .....	<i>8</i>
1.3.3 Contra-argumentación .....	<i>9</i>
1.4 Los títeres como herramienta de EE: Eficacia en intervenciones .....	<i>11</i>
1.5 Afrontamiento de problemas y resolución de conflictos .....	<i>12</i>
1.6 Intención de pedir ayuda en situaciones de peligro.....	<i>14</i>
1.7 Apoyo social para niños en situaciones de violencia .....	<i>15</i>
1.7.1 La figura materna como soporte socioemocional .....	<i>16</i>
1.7.2 El rol de los maestros frente a una situación de abuso sexual infantil .....	<i>18</i>
1.7.3 Uso efectivo de líneas de emergencia para niños en estado de peligro.....	<i>19</i>
Capítulo 2: Metodología .....	<i>21</i>
2.1 Participantes .....	<i>21</i>
2.1.1 Características sociodemográficas de los participantes .....	<i>21</i>
2.2 Diseño y procedimiento .....	<i>22</i>
2.3 Manipulación de la variable independiente .....	<i>22</i>

2.3.1 Construcción de los personajes .....	22
2.3.2 Producción de los videos de las funciones de títeres .....	27
2.3.3 Manipulación experimental: Cambio de “héroe” en la historia.....	30
2.3.4 Sinopsis de Pide ayuda y atrapemos a los malos .....	31
2.4 Instrumento de medida.....	32
2.5 Medidas .....	32
2.5.1 Afrontamiento .....	32
2.5.2 Intención de pedir ayuda .....	33
2.5.3 Eficacia percibida del mensaje .....	34
2.5.4 Identificación con los personajes .....	35
2.5.5 Transporte narrativo .....	36
2.5.6 Contra-argumentación .....	36
2.5.7 Disfrute .....	36
2.5.8 Similitud con los personajes .....	37
Capítulo 3: Resultados .....	38
3.1 Análisis preliminares .....	38
3.2 Resultados .....	39
3.2.1. Contraste de hipótesis.....	39
Capítulo 4: Discusión y conclusiones .....	44
Referencias .....	47

## Índice de tablas

Tabla 1: Estadísticos descriptivos y consistencia interna de los factores del Afrontamiento .....	33
Tabla 2: Medidas de identificación con los personajes.....	35
Tabla 3: Correlaciones obtenidas de la escala de similitud.....	37
Tabla 4: Contraste de las hipótesis 1 y 2 a través de una prueba de correlación de Pearson.....	39
Tabla 5: Resultados de H3 (H3a-H3b).....	40
Tabla 6: Diferencia entre las medidas pre y post-test de la intención de ayuda.....	41

## Índice de figuras

Figura 1: Títere del personaje policía .....	23
Figura 2: Títeres de los personajes de profesora y mamá .....	24
Figura 3: Ilustración y títere del personaje de Esthela .....	24
Figura 4: Ilustración y títere del personaje de Godi.....	25
Figura 5: Ilustración y títere del personaje de Tin .....	25
Figura 6: Títere del villano Freddy .....	26
Figura 7: Secuencia de escenas del héroe policía.....	30
Figura 8: Secuencia de escenas de la heroína profesora .....	30
Figura 9: Secuencia de escenas de la heroína mamá .....	30
Figura 10: Día 1 de grabación de las funciones de títeres.....	32

## Índice de anexos

Anexo 1: Drive con funciones de títeres .....	59
Anexo 2: Cuestionario pre-test.....	59
Anexo 3: Cuestionario post-test .....	63
Anexo 4: Consentimiento informado .....	71
.....	72

## Introducción

Según la Fiscalía General del Estado, se receptaron 7531 denuncias de violencia sexual contra niños, niñas y adolescentes en la provincia del Azuay hasta el año 2018. (Guambaña, 2018). Asimismo, la pandemia por COVID-19 empeoró el panorama de violencia sexual infantil a nivel nacional, pues se registraron entre febrero y abril 705 actos de violación, 840 de abuso sexual y 155 de acoso sexual a niños (Machado, 2020).

La mayoría de los casos de abuso y de violencia sexual infantil no son detectados ni denunciados, ya que el menor puede encontrarse en una situación de amenaza por parte del agresor. Cabe recalcar que el 83% de los casos se dan en el entorno familiar donde la víctima convive con el agresor todo el tiempo (Guambaña, 2018).

De igual manera, Ortega de Pablo (2020) afirma que, a veces las familias de la víctima no denuncian el abuso por temor a desintegrar el núcleo familiar. El miedo es un factor que tiene gran incidencia en la toma de decisiones en situaciones de violencia.

Además, según Cantón y Justicia (2008), los menores no tienen información para poder pedir ayuda en caso de estar inmersos en una situación de vulnerabilidad, esto ocasiona que la comunicación dentro del núcleo familiar de la víctima no sea óptima para que exprese que ha sido violentado.

Por lo tanto, debido al evidente incremento de casos de este tipo de violencia y las pocas investigaciones empíricas sobre el uso de material lúdico, como alternativa preventiva, en el Ecuador, además, por la poca evidencia científica en el campo de la investigación sobre la eficacia de los procesos de persuasión narrativa y el edu-entretenimiento en el público infantil, se ha resuelto el desarrollo y la posterior ejecución de este proyecto.

Esta investigación se enfocó en demostrar el impacto positivo de los títeres como herramienta de Edu-Entretenimiento, para transmitir mensajes de prevención en situaciones de abuso sexual infantil. Cabe recalcar, que todos los autores consultados permitieron contextualizar teóricamente la investigación para poder plantear las hipótesis, los objetivos del proyecto y, posteriormente, poder comprobarlos y cumplirlos.

Es así como este estudio, ejecutado en la ciudad de Cuenca – Ecuador, se planteó como objetivo general determinar la eficacia de una intervención con títeres que pretende el

incremento en la intención de pedir ayuda en casos de abuso sexual infantil y la eficacia percibida del mensaje, en niños de 8, 9 y 10 años de las escuelas CEBCI, Unidad Educativa Manuela Cañizares, Unidad Educativa La Asunción, Escuela de Educación Básica Segundo Espinosa Calle y Unidad Educativa Julio María Matovelle.

# CAPÍTULO 1

## 1. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

### 1.1 Abuso sexual infantil

El Abuso Sexual Infantil (en adelante ASI) constituye toda acción en la que se involucra a un menor en una actividad sexual que el niño o niña no comprende ni está en capacidad de consentir (Fontarigo, 2018). El ASI puede ocurrir en diferentes contextos, los agresores pueden ser personas de su entorno familiar como tíos, abuelos, incluso padres biológicos (Chejter, 2018). Además, este tipo de violencia también puede ser efectuado por una persona significativamente mayor hacia un individuo menor a los 18 años o cuando el victimario tiene una postura de poder o control sobre la víctima (De Manuel, 2017).

El ASI es uno de los problemas más graves que afecta a todas las sociedades a nivel mundial (Sanjeevi *et al.*, 2018), por ello es necesario trabajar en su prevención, considerando los diversos públicos inmersos, como son los niños y niñas, sus padres, los abusadores y la comunidad (Mathews y Collin-Vézina, 2019). Además, el problema se dificulta para los sociocomunicadores, ya que la mayoría de los casos de ASI no son detectados ni denunciados a pesar de considerarse una de las peores formas de violencia (UNICEF, 2016).

Cabe recalcar que, se calcula que hasta 1000 millones de niños de entre 2 y 17 años, en todo el mundo, fueron víctimas de abusos físicos, sexuales o emocionales en el último año (Organización Mundial de la Salud, 2020). Según Barth *et al.* (2012) el abuso sexual infantil es más frecuente en niñas que en niños, en porcentaje se diría que de 8 a 31% en niñas y de 3 a 17% en niños son víctimas de este tipo de violencia, esto quiere decir que, de 100 niños, 9 son niñas y 3 son niños.

En el caso de Ecuador, según el Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional, de cada 10 víctimas de violación, 6 corresponden a niñas, niños y adolescentes. El 65% de casos son cometidos por familiares, 14 % de forma periódica donde 1 de cada 4 no avisó y a 1 de cada 3 le creyeron (CNII, 2018). Además, es preocupante el hecho de que el 44.4% de las familias no generaron medidas de protección hacia la víctima para que este suceso no vuelva a ocurrir (CNII, 2018).

A su vez, en los últimos 3 años, se han registrado 38 denuncias diarias por violación en mujeres y menores, y 9. 158 en los últimos 8 meses del 2019 (Mideros, 2019). Para la provincia del Azuay, la Fiscalía General del Estado recibió más de 7.531 denuncias de violencia sexual contra niñas, niños y adolescentes hasta el año 2018 (Guambaña, 2018).

Por otro lado, la pandemia por COVID-19 empeoró el panorama de violencia infantil a nivel país, pues se registraron, entre febrero y abril, 705 actos de violación, 840 de abuso sexual y 155 de acoso sexual (Machado, 2020). Esto tomando en cuenta que el 83% de los casos se dan en el entorno familiar donde la víctima convive con el agresor todo el tiempo (Guambaña, 2018). Las cifras señaladas son motivo de preocupación para la sociedad, por lo que las medidas a ejecutar deben ser de contenido educativo para prevenir futuras agresiones (Gutiérrez, 2015; Organización Mundial de la Salud, 2020).

Por otra parte, se ha demostrado que campañas sociales y educativas, así como intervenciones suelen ayudar en la prevención de problemáticas sociales, además, estrategias de comunicación como la del Edu-Entretenimiento han sido utilizadas a nivel mundial con gran éxito. A continuación, se describe más al respecto:

## **1.2 Edu-Entretenimiento**

El Edu-Entretenimiento (*Edu-Entertainment* -EE-) es una herramienta estratégica de comunicación que provoca cambios sociales y de comportamiento en el público meta mientras este se entretiene, utiliza mensajes educativos en medios de entretenimiento de forma intencional (Singhal y Rogers, 2004; Singhal 2014). Por lo tanto, EE significa la combinación de Educación y Entretenimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje siendo utilizada para motivar e incentivar al público objetivo de cualquier edad y contexto social (Escobar y Bohórquez, 2020; Makarius, 2017).

Por otra parte, en las unidades educativas, los niños tienen más facilidad y capacidad para entender, comprender y asimilar temas complejos como la sexualidad (Vanegas de Ahogado *et al.*, 2018). Por lo tanto, utilizar elementos diseñados bajo la estrategia de EE puede ser de gran utilidad, ya se ha comprobado cómo los títeres o *muppets* pueden llegar a impactar de forma positiva en públicos como niños y adolescentes mostrando un contenido informativo y divertido (Frank y Falzone, 2021).

Además, el Edu-entretenimiento es favorable para el desarrollo de elementos como la confianza y la concientización en los seres humanos (Tufte, 2008). En una investigación de programas como Plaza Sésamo, se hizo un experimento con niños que estuvieron expuestos a este contenido donde se midió el nivel de atención que el público objetivo prestaba, no solo en el momento del programa, sino que se repitiera ese interés día a día y se pudo comprobar que la información educativa tuvo relevancia en su aprendizaje (Fisch y Truglio, 2014).

Asimismo, según Murphy *et al.* (2011) en su investigación donde exploran las determinantes del cambio de conocimiento, actitudes y comportamiento mediante el EE, exponen la eficacia de las narraciones como uno de los principales elementos para propagar conocimiento, desarrollar nuevas capacidades y generar un cambio de conducta. Además, Igartua (2007) señala que la comunicación persuasiva es la utilización intencional de esta para establecer, cambiar o incrementar las actitudes de los individuos hacia un problema o conflicto en específico.

En suma, la eficacia de la estrategia EE en los cambios conductuales ha sido explicada a través de la teoría de la persuasión narrativa descrita en el siguiente apartado.

### **1.3 Persuasión narrativa**

En primer lugar, una narración es considerada como una serie de eventos enlazados entre sí, en donde participan una variedad de personajes en los cuales los participantes pueden aprender de nuevas situaciones (Igartua *et al.*, 2018). Por otro lado, para Oliver *et al.* (2012) la narración ha sido una de las formas de lenguaje más eficaces para persuadir en comparación a un material informativo o los que no contienen narración.

De igual forma, Moyer-Gusé (2008) señala que la narración siempre entrega información para que los individuos puedan crear nuevas actitudes o modificar sus creencias o comportamientos dependiendo de la percepción del mismo. Por otro lado, este elemento genera un cambio o modificación en las convicciones o actos, mediante un mensaje narrado con la ayuda de procesos relacionados con la comprensión en el individuo (Bilandzic y Busselle, 2013).

En segundo lugar, según Sosa y Arcila (2013), la persuasión cumple el objetivo de convencer e incluso de inducir a una acción si el mensaje es transmitido con eficacia.

Además, Igartua *et al.* (2018) afirman que, en el área de la persuasión narrativa, una historia o relato impacta de forma directa y convincente cuando se produce una alta identificación con los personajes protagonistas.

Por otro lado, la persuasión narrativa ha dado paso al desarrollo de intervenciones diseñadas con el objetivo de solucionar conflictos sociales elaborando estudios donde se han evidenciado resultados favorables (Igartua y Frutos, 2017). Además, cuando un individuo es expuesto a una narración se producen imágenes mentales del mensaje en el mismo, lo que genera un estado de cambio psicológico evidente en la persona (Green y Brock, 2002).

Asimismo, Igartua *et al.* (2017) señalan que para que se genere una persuasión a través de la narración de forma eficaz se deben considerar dos elementos: el transporte narrativo y la identificación con los personajes, de esta forma se creará un cambio verdadero en las actitudes y convicciones del grupo en cuestión. Además, cuando se lleva a cabo una narración comienza un proceso de imaginación en la mente del individuo, lo que genera concentración y ensimismamiento en la historia (Oatley, 2016).

Por otro lado, según investigaciones de Cohen *et al.* (2017) se comprueba que, si tener semejanza con los personajes aumenta la identificación o la persuasión, es evidente que mientras más implicación psicológica entre el individuo y los personajes mediante la historia, la persuasión narrativa será más eficaz. Además, esta implicación del individuo con los personajes crea efectos como cariño o empatía, una nueva visión de las cosas y motivación para cumplir nuevos objetivos (Murphy *et al.*, 2011).

Por lo tanto, la persuasión narrativa y la identificación con los personajes son dos elementos estrechamente relacionados, por lo que es necesario explicar a profundidad este concepto.

### **1.3.1 Identificación con los personajes**

Los personajes de una historia constituyen un elemento clave, es por eso que sus características tanto físicas como psicológicas pueden condicionar procesos de impacto persuasivo, tales como la identificación con los personajes (van Krieken *et al.*, 2017). La identificación es un proceso asociativo que conlleva la carencia de autoconciencia gradual y

la aceptación del sentimiento afectivo y cognitivo que desarrolla, muchas de las veces, el protagonista de una narración (De Graaf *et al.*, 2012).

Por otro lado, las personas copian o imitan con mayor facilidad comportamientos de modelos que ellos consideran semejantes a sus características (Murphy *et al.*, 2013). Por esta razón la narración crea un alto grado de identificación, ya que no es necesario que el individuo en cuestión viva la experiencia porque mediante la narración puede mezclarse en la historia y crear reacciones emocionales (Igartua, 2011).

La identificación con los personajes es un proceso cognitivo-afectivo (Igartua *et al.*, 2018) que se da cuando un individuo recibe un mensaje narrado. Este proceso genera varios estímulos en donde el receptor puede experimentar empatía con el personaje, ya sea sentir las emociones que siente el personaje, hasta incluso llegar a enfrascarse en el personaje temporalmente (Igartua y Barrios, 2012).

Asimismo, Cohen *et al.* (2018) afirman que la participación del público con los personajes de la narración crea un vínculo directo en donde el personaje da la oportunidad al público de sumergirse en la historia mediante la interacción. Se podría decir, además, que mediante este dinamismo entre los personajes de la historia y el participante se genera una fusión con el miembro de la audiencia y la narración creándose la identificación con los personajes (Cohen, 2001).

Por otro lado, cabe recalcar que la historia debe tener un balance entre el mensaje preventivo que se quiere comunicar y el relato como tal. La armonía entre estos dos elementos es esencial dentro de la historia, esto se refiere a no sobrecargar con el mensaje que se quiere transmitir, en este caso un mensaje preventivo, a la narración, pero tampoco que sea insuficiente (Bouman, 2014).

De Graaf *et al.* (2012) realizaron un experimento donde utilizan dos diferentes perspectivas con diferentes personajes en una misma historia e indican que cuando los lectores imaginan los eventos por los que transcurre el personaje llegan a experimentar una identificación, por lo tanto, cambian sus actitudes según el personaje. Asimismo, Igartua y Cachón-Ramón (2021) afirman que cuando un personaje de la historia tiene ciertas características o rasgos parecidos al de la persona que está expuesta al mensaje narrativo se identifica con la misma y crea vínculos cognitivos o afectivos.

Por lo tanto, H1: La función de títeres con sus personajes infantiles provocará una mayor identificación con estos y, por lo tanto, un incremento en la intención de pedir ayuda y en la eficacia percibida del mensaje.

### **1.3.2 Transporte narrativo**

Los mensajes educativos y de entretenimiento, debido a su estructura narrativa, generan participación durante el desarrollo de su trama (Moyer – Gusé, 2008). En este caso, esta participación se refiere al interés con el que los espectadores siguen los eventos a medida que se desarrollan en la historia (Bandura, 2004; Slater y Rouner, 2002) y gracias a la cual se genera un espacio de persuasión donde se combinan las aptitudes mentales de los participantes con cada una de las partes de esta (Green y Brock, 2000).

Esta especie de participación narrativa ha sido etiquetada de diferentes maneras, una de ellas es la de transporte narrativo (Moyer – Gusé, 2008). El espectador puede, consciente o inconscientemente, dejar a un lado su mundo real e involucrarse en los hechos del mundo creado por el autor de la historia (Green, 2004). Además, es posible que las personas transportadas a dicho mundo narrativo cambien sus creencias y actitudes del mundo real como respuesta a la información, afirmaciones y eventos del relato (Green y Brock, 2000).

El transporte narrativo no solo es importante por estar relacionado con el disfrute de una narrativa, sino también porque ha demostrado ser un importante mediador de influencia persuasiva (Murphy *et al.*, 2013). Por ejemplo, tras ver un capítulo de la serie de televisión “Amas de casa desesperadas” relacionado con el cáncer, uno de los constructos más fuertemente asociado con cambios de actitudes, conocimientos y comportamientos fue el transporte (Murphy *et al.*, 2011).

Green y Brock (2000) señalan en su postulado que el transporte narrativo puede llegar a persuadir y lograr cambios de actitudes a través de la creación de experiencias narrativas que parecen reales, de generar sentimientos hacia los personajes de la historia y de la reducción de la respuesta cognitiva negativa. Durante la exposición al relato se produce una disminución de la capacidad crítica y de reflexión del participante (Slater y Rouner, 2002).

Ciertamente, los estudios realizados en el ámbito de la salud afirman la eficacia sobre el transporte narrativo, al generar respuestas cognitivas y emocionales en los participantes y

reportar cambios en sus actitudes o comportamientos (Murphy *et al.*, 2013), como el caso del uso del transporte narrativo en una campaña antidrogas en la que se lo asoció a cambios cognitivos favorables, pues a mayor nivel de transporte narrativo, mayor nivel de tristeza y rechazo. La tristeza, generalmente, es considerada como una emoción de abstinencia (Banerjee y Greene, 2012).

Asimismo, según los resultados obtenidos en el estudio de McQueen *et al.* (2011), sobre los efectos longitudinales de las narrativas personales sobre la mamografía, el nivel de transporte narrativo de su muestra se encontró estrechamente relacionado con el de contra-argumentación. Es decir, a mayor nivel de transporte, menor nivel de crítica hacia el mensaje.

También, un estudio reciente de Rodríguez-Contreras e Igartua (2020) arrojó resultados importantes respecto a la relación entre transporte narrativo, identificación, contra-argumentación e impacto persuasivo. En el caso del transporte narrativo y la identificación con los personajes, ambos se asociaban con un incremento en la intención de dejar de fumar, además, disminuían la contra-argumentación.

En Ecuador, se comprobó que un video testimonial (vs. dialógico) provocó a través del transporte narrativo un incremento en la percepción del riesgo de sufrir violencia de género e intrafamiliar al vivir un embarazo adolescente no intencionado (González-Cabrera e Igartua, 2018).

Por consiguiente, se hipotetiza que:

H2: La función de títeres provocará un mayor transporte narrativo y, por lo tanto, un incremento en la intención de pedir ayuda y en la eficacia percibida del mensaje.

### **1.3.3 Contra-argumentación**

La contra-argumentación es considerada como un procedimiento cognitivo en el que la persona se resiste al mensaje persuasivo de la historia. Este fenómeno puede hacer que el receptor critique el mensaje o tenga un pensamiento contradictorio (Rodríguez-Contreras e Igartua, 2020). El clásico discurso sobre el proceso de persuasión reconoce al contra-argumento como un conjunto de pensamientos que disputan con el argumento persuasivo y que, por tanto, puede resultar un obstáculo para cualquier esfuerzo persuasivo (Moyer-Gusé, 2014; Slater y Rouner, 2002).

Esta especie de resistencia a la persuasión es una barrera principalmente considerada al momento de querer generar algún cambio en las creencias o comportamientos de las personas (Green, 2006), pues en caso de que el receptor se deje llevar por la narrativa, no se deberían encontrar contra-argumentos durante la exposición al mensaje, incluso si este no coincide con las creencias, valores o actitudes previas del sujeto (Slater y Rouner, 2002).

Los mensajes persuasivos en las intervenciones de EE bloquean los contra-argumentos y brindan una oportunidad para influir en las personas, por eso se puede decir que una de las ventajas de este tipo de narrativas es que disminuyen la probabilidad de que los receptores del mensaje inicien procesos de reactancia a cualquier intento de persuasión (Slater y Rouner, 2002; Tal-Or *et al.*, 2004).

Además, este tipo de intervenciones suelen estar conformadas por narraciones que persuaden de manera sutil, por tanto, no se presentan como un intento de persuasión, lo que disminuye la contra-argumentación en sus receptores e incrementa el transporte narrativo y la identificación con los personajes (Green, 2006). La intención persuasiva efectiva suele ser casi invisible, de esa forma el receptor disfruta la intervención y no tiende a rechazarla (Dan Cin *et al.*, 2004).

Una particularidad de este tipo de narrativa es que incluye una relación causa-efecto en las acciones que se desarrollan durante el relato (Kreuter *et al.*, 2007), por ejemplo, en intervenciones largas como series de entretenimiento o educación, películas y dramas de televisión (Moyer-Gusé *et al.*, 2011; Slater *et al.*, 2006), varios estudios sobre persuasión narrativa sugieren que la reducción de contra-argumentos es un subproducto del transporte narrativo generado por estos: el sujeto es absorbido por la trama de la historia de tal forma que no se encuentra en posición de producir argumentos en contra del mensaje (Niederdeppe, *et al.*, 2012).

Según Moyer-Gusé (2008) el transporte narrativo y la identificación con los personajes disminuyen la contra-argumentación, ya que los receptores se involucran con el relato. Cuando un mensaje persuasivo es introducido en la historia por medio de los personajes, el público se siente involucrado, lo que reduce su criticidad y su conducta de rechazo (Ratcliff y Sun, 2020). A su vez, el transporte narrativo distrae al público del procesamiento crítico y de la revisión constante de mensajes (Moyer-Gusé y Nabi, 2010).

Según los resultados obtenidos en un estudio de Igartua y Barrios (2012), una persona involucrada en la narrativa de la historia no tiene la capacidad cognitiva para contra-argumentar durante una intervención, pues su atención se centra en la historia, en este caso, en la de la película Camino. El impacto persuasivo de la película disminuyó su recepción crítica.

Además, Igartua y Vega (2016) encontraron una relación positiva entre el proceso cognitivo de las personas y la contra-argumentación, después de exponerse al estímulo de tres episodios de una serie de televisión colombiana que tenía contenido educativo sobre relaciones sexuales, violencia de género y diversidad sexual. Tal como Ratcliff y Sun (2020), que encontraron una relación significativa entre transporte narrativo y contra-argumentación al comprobar que esta disminuía el nivel de resistencia al mensaje.

En consecuencia, se desprende que:

H3: A mayor identificación con los personajes y mayor transporte narrativo, menor contra-argumentación a los mensajes preventivos.

#### **1.4 Los títeres como herramienta de EE: Eficacia en intervenciones**

Una de las herramientas utilizadas en EE es la intervención con títeres, pues a lo largo de la historia se han usado como un recurso importante para transmitir conocimientos (Barbosa y Carvalho, 2018). Asimismo, Oltra (2013) afirma que los talleres de títeres han sido catalogados como un medio para fomentar el aprendizaje, a partir de historias sobre situaciones que promueven la interacción social y que son protagonizadas por marionetas.

La eficacia del uso de los títeres está en su habilidad para recrear destrezas humanas como moverse y hablar, estas acciones dan paso a la interacción entre el personaje y el espectador (Kröger, 2019) y permiten influir en este como en el caso de los niños, quienes son difíciles de alcanzar de forma habitual (Mármol, 2019).

Cabe recalcar que, el crear identificación mediante títeres ha sido una de las grandes transformaciones del lenguaje persuasivo. Los personajes proyectan varias situaciones donde los espectadores pueden identificar sus emociones y deseos (Tejerina, 2000), es así como el uso de esta herramienta en intervenciones de EE ayuda a los niños a expresar sus

pensamientos y sentimientos, pues estaríamos conectando con su mundo de muñecos, juegos e historias (Raihan Wan Ramli y Lugiman 2012).

Por ejemplo, se ha comprobado que usar marionetas puede ayudar a los niños traumatizados o maltratados a sentirse más cómodos para contar sus experiencias de abuso a su terapeuta (Oades-Sese *et al.*, 2014). Los títeres son un recurso intercultural que influye positivamente en la parte emocional y comunicacional del niño (Barbosa y Carvalho, 2018), de forma similar a cuando usan juguetes o figuras de acción para expresar sus sentimientos, pensamientos y miedos (Oades-Sese *et al.*, 2014).

Es por eso que, se puede considerar a estos, además, como una herramienta terapéutica, pues crea un efecto positivo para ayudar a los menores a vencer sentimientos negativos (Mármol, 2019). Los niños se identifican con los personajes de los títeres y proyectan sus emociones o pensamientos en ellos, lo que les permite despersonalizar estos y compartirlos (Oades-Sese *et al.*, 2014).

A su vez, es posible decir que el títere ofrece un espacio intermedio o de transición entre el mundo de los títeres y el del niño, que podría convertirse en una zona de seguridad para exteriorizar emociones y objetivar situaciones difíciles (Oades-Sese *et al.*, 2014; Oltra, 2013). Intervenciones basadas en evidencia durante la primera infancia han utilizado títeres para desarrollar comprensión emocional, habilidades sociales y habilidades de resolución de problemas (Dunlap y Powell, 2009). Por ejemplo, Preescolar I Puedo Resolver Problemas es una intervención educativa que se centra en la enseñanza de la resolución de problemas a través de juegos con palabras, marionetas o juguetes (Shure, 2001).

## **1.5 Afrontamiento de problemas y resolución de conflictos**

La capacidad de los niños para afrontar diferentes problemas a lo largo de su infancia se lo denomina como nivel de afrontamiento y está estrechamente relacionado con la resolución de conflictos (Romero *et al.*, 2018). Existen varias formas de afrontar un problema y pueden ser aprendidas y empleadas según las situaciones que se le presenten a los niños (Paysnick y Burt, 2015; Trianes *et al.*, 2011).

El afrontamiento puede considerarse como garante de la calidad de vida del infante, pues, cuando este percibe un problema, se activa para regular el conflicto emocional y

eliminarlo (Morales-Rodríguez *et al.*, 2012), esto implica que dichas habilidades pueden ser adquiridas a través de entrenamiento (Paysnick y Burt, 2015).

En intervenciones psico-educativas existen programas dirigidos a enseñar estrategias de afrontamiento en donde se entrena a los niños para dar soluciones efectivas ante cualquier tipo de situación estresante. Entre las destrezas a trabajar están la comunicación efectiva, toma de decisiones, solución adaptativa del problema, etc. (Frydenberg *et al.*, 2004). Los resultados obtenidos de este tipo de programas evidencian que el afrontamiento puede ser adquirido a través del entrenamiento, pues estas habilidades mejoran a través de las intervenciones educativas (Trianes *et al.*, 2011).

En este caso, los problemas interpersonales, al ser considerados como estresores cotidianos, necesitan una respuesta de afrontamiento y las intervenciones educativas pueden ser adecuadas para promover estrategias que les permitan a los niños afrontar estresores como la agresión física u otras situaciones negativas (Trianes y Fernández-Figares, 2001). De forma concreta, la enseñanza del afrontamiento en niños se enfoca en que estos generen respuestas ante un problema determinado como ser asertivo o pedir ayuda (Morales-Rodríguez *et al.*, 2012; Trianes *et al.*, 2011).

Ahora bien, respecto a los tipos de estrategias, Frydenberg y Lewis (1996) son considerados pioneros en distinguir y definir tres tipologías básicas: centrado en el problema, que se enfoca en: resolver el problema y esforzarse para tener éxito, positivismo, distracciones relajantes y diversión; en relación a los demás, que abarca: buscar pertenencia, buscar apoyo social, hacer amigos cercanos o de confianza y buscar apoyo profesional; estilo improductivo, que engloba: preocuparse del problema, ilusionarse, no afrontar el problema, autoinculparse, ignorar el problema y reservarlo para sí mismo.

Por consecuente, cada niño expuesto a una intervención o programa de enseñanza de afrontamiento, generalmente, primero aprende sobre las posibles respuestas que puede dar frente a un problema determinado y luego utiliza alguna de las estrategias de afrontamiento aprendidas (Paysnick y Burt, 2015). Sin embargo, cabe recalcar que, una de las estrategias de afrontamiento más utilizadas en edades escolares es la de expresión abierta de emociones y la búsqueda de ayuda instrumental. Estas dos, consideradas estrategias de afrontamiento funcional, pueden garantizar un buen desarrollo de la salud mental de los infantes luego de

estar expuestos a una situación negativa (Compas *et al.*, 2001; Masten *et al.*, 2006; Palacios-Espinoza *et al.*, 2009; Romero *et al.*, 2018).

## 1.6 Intención de pedir ayuda en situaciones de peligro

La teoría de la acción razonada – *Theory of Reasoned Action (TRA)* sugiere que la intención de conducta es la clave más importante del comportamiento, a su vez, su teoría sucesora (Ajzen, 1985), la teoría del comportamiento planificado – *Theory of Planned Behaviour (TPB)*, afirma que el comportamiento puede verse influenciado de forma significativa por agentes externos a la persona y que escapan de su control (González-Cabrera e Igartua, 2018).

La *TPB* afirma que el comportamiento se guía por tres factores: actitud, norma subjetiva y control del comportamiento percibido (Álvarez, 2010). La actitud se refiere a la evaluación que cada individuo hace sobre las consecuencias de un comportamiento determinado y al intento de equilibrar los riesgos y recompensas que suponen dicha elección (Fishbein y Ajzen, 2010; Neipp, *et al.*, 2015). Por otro lado, la norma subjetiva se refiere a la percepción que tiene una persona sobre cómo se sienten otros respecto a su comportamiento y su motivación a cumplirlo, influenciado por las actitudes de los demás sobre dicho comportamiento (Harrington, 2015; Hernández *et al.*, 2017).

En el caso de un niño que ha sido víctima de abuso sexual infantil, es posible que el trauma le cause sentimientos de culpa y vergüenza que podrían llevarlo a sentir, además, culpa e incluso pensar que merece lo que le ha pasado (Oleary *et al.*, 2017), sin embargo, si el menor tiene la percepción de que es o será apoyado tras una experiencia de tal magnitud, esto le permitirá afrontar la situación y, a su vez, se verá influenciado a actuar (Gewirtz-Meydan, 2020), en este caso, buscar ayuda (Bonfield *et al.*, 2009).

Finalmente, el tercer factor, el control del comportamiento percibido, se define como la percepción que tiene el individuo respecto a su capacidad para realizar un comportamiento determinado o sobre qué tan dominada tenga la situación (Fishbein y Ajzen, 2010). Por lo tanto, un desarrollo eficaz del comportamiento social de las personas va a depender del nivel de control que estas tengan de los factores, tanto internos como externos, que interfieran en la ejecución de una acción razonada (Ajzen, 1985; González-Cabrera e Igartua, 2018).

Según estudios, las actitudes de los padres que buscan ayuda en determinada situación (norma subjetiva) tienen una influencia significativa sobre el comportamiento de búsqueda de ayuda de los niños (Bonfield et al., 2009; Raviv et al., 2003). La percepción de apoyo social que tiene un niño por parte de un adulto cercano (padres, profesores, etc) aumenta su nivel de involucramiento (actitud), compromiso y participación (comportamiento planificado) en resolver un determinado problema o en buscar ayuda frente a un problema (Zalazar y Cupani, 2016; Zimmer-Gembeck y Skinner, 2010).

Por lo tanto, H4: El nivel de afrontamiento y resolución de conflictos de los participantes del estudio influye en la intención de pedir ayuda (H4a) y en la eficacia percibida del mensaje (H4b) (VD).

## **1.7 Apoyo social para niños en situaciones de violencia**

Desde edades tempranas, las personas mantienen vínculos e interactúan con otros, quienes contribuyen a afianzar sus actitudes, creencias y conductas. Dichas interacciones se consideran un pilar fundamental para la evolución de las capacidades intelectuales, sociales y emocionales de cada individuo (Bautista *et al.*, 2019). Estos vínculos son catalogados como apoyo social y pueden ser considerados como un fuerte factor para enfrentar cualquier tipo de adversidad y, de esa forma, garantizar el desarrollo saludable de la persona (Izar de la Fuente *et al.*, 2019; Moore *et al.*, 2021).

El apoyo social puede ser definido como aquellas percepciones de apoyo general que tiene un individuo de las personas en su entorno social inmediato, y que suponen puede protegerlos de resultados desfavorables. Este apoyo puede ser de tipo emocional, informativos o instrumental (Malecki y Demaray, 2002). Cabe recalcar que, el apoyo social puede entenderse como provisiones tanto percibidas como recibidas, sin embargo, es importante diferenciar el apoyo social percibido del recibido (Bautista *et al.*, 2019; Fernández, 2005).

El apoyo social recibido se refiere a la cantidad de ayuda que una persona recibe en un contexto determinado y, por otro lado, el apoyo social percibido está relacionado con la valoración y credibilidad de las fuentes de apoyo, es decir, con qué tanto la persona valore y crea que dicha red social es su fuente apoyo. Además, está vinculado con la evaluación en

cuanto a la satisfacción y a la adecuación de esta red a sus necesidades (Bautista *et al.*, 2019; Orcasita y Uribe, 2010). A su vez, el apoyo social percibido está relacionado con resultados más positivos para niños que se han enfrentado al divorcio de sus padres, niños con dificultades de aprendizaje y niños desfavorecidos o inmersos en una situación de vulnerabilidad (Malecki y Demary, 2002).

Una de las clasificaciones destacadas del apoyo social fue postulada por Tardy (1985) quien distingue cinco dimensiones; a saber, dirección, disposición, descripción/evaluación, contenido y red. En este caso, la dimensión relacionada con el contenido y la red, describe las modalidades de apoyo y una forma de clasificar las diferentes fuentes a las que una persona podría acudir según su necesidad (Malecki y Demary, 2002; Zalazar y Cupani, 2016). Dichas modalidades son: apoyo emocional (estima y empatía), apoyo instrumental (relacionado con conductas de ayuda), apoyo informativo (dirigido a brindar consejos y/o algún tipo de asesoramiento) y apoyo de evaluación (refiere una retroalimentación evaluativa).

Finalmente, se podría decir que la red mencionada por Tardy (1985) se define como el conjunto de personas que ofrecen su apoyo, estas pueden ser: vecinos, familiares, amigos, compañeros de trabajo y profesionales cercanos pertenecientes a la comunidad (Zalazar y Cupani, 2016). A continuación, se definirá a tres de ellos al ser considerados como posibles soportes de apoyo social cercanos a los niños durante una situación adversa y por estar incluidos dentro de las modalidades descritas anteriormente:

### **1.7.1 La figura materna como soporte socioemocional**

Una de las figuras de soporte emocional considerado por los niños es aquel adulto de apoyo significativo, como es el caso de los padres, pues sirven como amortiguadores durante una situación de vulnerabilidad del menor (Malecki y Demaray 2002). Asimismo, algunos estudios han demostrado que el apoyo de los padres supone un nivel alto de participación y compromiso por parte de los niños en resolver un problema (Zalazar y Cupani, 2016; Wettersten *et al.*, 2005).

Las habilidades comunicativas de los niños suelen desarrollarse de forma significativa en edades tempranas, donde el entorno de aprendizaje en el hogar juega un papel importante (Cohen *et al.*, 2020). A esto se le atribuye que, la calidad del apoyo parental percibido,

explicado como la percepción que tienen los niños del cuidado que les brindan sus padres, está relacionado con una crianza positiva, la participación activa de los padres, la disciplina y supervisión (Gewirtz-Meydan, 2020).

Ahora bien, cabe recalcar que, según Amar (2010), el hecho de que exista mayor proximidad física, lazos de consanguinidad y confianza entre el menor y su red de apoyo, permite que esta sea mucho más sólida, tal es el caso de la relación madre-hijo. Por consiguiente, se puede considerar que las madres son de quienes los niños perciben más apoyo emocional y transferencias simbólicas, incluso hasta su vida adulta.

Por otra parte, el apoyo social percibido tiene un papel protector en casos de abuso sexual infantil y de maltrato infantil (Evans *et al.*, 2013; Hyman *et al.*, 2003). Así pues, si la madre es la figura en quien se centran los lazos afectivos más fuertes, es también, la principal fuente de satisfacción de las necesidades del niño en entornos físicos llenos de adversidades (Amar, 2010).

Varios estudios han demostrado que, si el cuidado o la crianza del niño se ve afectado de alguna forma, este corre mayor riesgo de estar expuesto a una situación traumática y de presentar problemas de comportamiento, problemas de apego o trastorno de estrés postraumático (Lamb, 2012; Vivrette *et al.*, 2018). Es por eso que, la calidad de la relación madre-hijo actúa como mediadora de la relación entre el maltrato infantil y los síntomas depresivos posteriores (Alto *et al.*, 2018).

Recientemente, el estudio de Gewirtz-Meydan (2020) arrojó resultados que sugieren que la asociación entre el abuso sexual infantil y los síntomas psicopatológicos posteriores está relacionada con la crianza de los niños. Para disminuir efectos secundarios traumáticos después de una situación de abuso es fundamental el apoyo social de calidad por parte de sus padres, o de padre o madre, según a quién consideren como su figura tutelar. De forma similar, Struge-Apple *et al.* (2010) obtuvieron como conclusión que la capacidad de respuesta ante el problema y la desvinculación de la madre de la situación adversa, median las asociaciones entre los síntomas de internalización y externalización de los niños y la violencia interparental.

### **1.7.2 El rol de los maestros frente a una situación de abuso sexual infantil**

Según Fontarigo *et al.*, (2018) explican en su investigación que los/las profesoras y las instituciones educativas juegan un rol sumamente fundamental en el planteamiento y enseñanza sobre abuso sexual infantil. Cabe recalcar, que muchos de los casos de abusos sexual infantil son detectados por los y las docentes de las unidades educativas, es por esto que estos profesionales deben estar capacitados para reaccionar y ejecutar acciones ante estas situaciones (Russo y González-Torres, 2020).

Además, es sustancial que dentro de las escuelas se construya un ambiente de protección y confianza para los menores, de esta forma se podrán identificar casos precoces de abuso sexual infantil (Finkelhor, 2005). Igualmente, los y las profesoras son considerados una excelente fuente de información, ya que conocen el comportamiento del niño, su desempeño escolar, sus habilidades académicas y más factores claves para identificar un cambio en el menor (Sattler, 2016).

Por otro lado, según un programa de prevención de abuso sexual infantil realizado en Estados Unidos, se ha comprobado que los docentes son los que más contacto mantienen con los menores, por lo que deben ser capacitados para proceder frente a situación de esta índole (Committee for Children, 2014). Además, los maestros pueden identificar conflictos en los niños, ya que ellos exteriorizan estos comportamientos dentro de las aulas de clase (Armenta *et al.*, 2008).

A su vez, en el estudio realizado por Chu *et al.* (2010) señala que, entre otras fuentes de ayuda, el personal docente es una de los apoyos más influyentes para los y las niñas. Asimismo, los docentes son un ejemplo a seguir para los estudiantes, sobre todo para los menores, es por esto que el maestro o maestra debe escuchar a sus alumnos, ser comprometido en su labor, seguro de sí mismo y sus decisiones, tener una actitud empática hacia su alumnado, entre otras cualidades (Mancebo, 2014).

De igual forma, para De Albéniz *et al.* (2011), el papel que desempeña el personal docente en la detección de casos de abuso sexual infantil es clave, ya que son las personas que más contacto mantienen con la posible víctima durante el día y lograr crear una relación de confianza. Según Rossato y Brackenridge (2009), los maestros son la primera figura de autoridad para los niños fuera de su círculo familiar, es por esto que tienen la responsabilidad

de brindar protección y ayudar en caso de que el menor este inmerso en una situación de peligro como lo es el abuso sexual.

Finalmente, Vega-Vásquez *et al.* (2011) señalan en su investigación que los niños y niñas, de entre 6 a 10 años, van desarrollando distintas habilidades en cada periodo de su vida escolar, según los recursos que posean, convirtiéndose en personas más autosuficientes y autónomas para tomar decisiones más consolidadas en donde sus adultos guías son sus maestros y maestras.

### **1.7.3 Uso efectivo de líneas de emergencia para niños en estado de peligro**

En la investigación de Osofsky *et al.* (2004) señala que la policía es un punto clave para que la víctima de abuso sexual infantil sienta confianza y hable sobre lo sucedido. Según Del Amo-Vásquez y Pérez (2020) la policía representa una figura de confianza y protección hacia la ciudadanía por lo que los niños sienten confianza y estima hacia esta institución. Además, es importante señalar que, en el caso de los niños recurren a la policía porque no sienten confianza en ningún otro adulto que esté cerca de ellos y necesitan denunciar los hechos a otra autoridad.

El Ministerio de Gobierno del Ecuador (2020) lanzó una campaña donde “Paquito Policía”, un títere con uniforme de policía lleva consigo un mensaje educativo, preventivo y real sobre varios problemas que aquejan a nuestra sociedad en la actualidad. En dicho estudio se evidencia la aceptación y cambio de comportamiento de la comunidad ante el mensaje que porta esta institución hacia la sociedad (Herrera *et al.*, 2020)

Asimismo, la confianza que tienen los niños y niñas hacia la policía es bastante alentadora. En un estudio realizado se demostró que niños de entre 10 a 13 años muestran confianza hacia la policía en un 81% (Baños, 2017). Además, en la investigación realizada por Palacios (2008), se ha podido evidenciar que los niños y niñas si confían en la policía y buscan su ayuda en el 67.8% de los casos.

Por otro lado, según un estudio realizado en Estados Unidos, del 100% de niños que están inmersos en una situación de violencia, el 12% llama a la línea de emergencia o 911 para denunciar la agresión (Gewirtz y Medhanie, 2008). Además, si el niño se presenta solo en la comisaría se debe seguir una serie de protocolos para determinar el delito. El policía

será su adulto de confianza si el niño no quiere recurrir a nadie más (Del Amo-Vázquez y Pérez, 2020).

Por consiguiente, este estudio plantea la siguiente hipótesis:

H5: Existe una diferencia en las variables de resultado de acuerdo con el personaje “héroe” de apoyo: madre, profesora y policía 911.

## **CAPÍTULO 2**

### **2. METODOLOGÍA**

Cabe señalar que la presente investigación es de enfoque mixto y ha utilizado varias técnicas para su desarrollo. En primer lugar, bajo un enfoque metodológico cuantitativo y con alcance causal-explicativo, se realizó un diseño cuasi-experimental, el cual se explica a continuación. En segundo lugar, se realizaron, bajo un enfoque cualitativo, entrevistas a niños y niñas para validar concepto y personajes.

#### **2.1 Participantes del cuasiexperimento**

Al ser el diseño cuasi-experimental, el muestreo se realizó a conveniencia, por lo tanto, se decidió que los participantes serían estudiantes de 4to, 5to y 6to de Básica con edades comprendidas entre los 8 y 12 años ( $M= 9,41$ ,  $DT= 1,00$ ) de las escuelas: Unidad Educativa Manuela Cañizares, Unidad Educativa CEBCI, Unidad Educativa La Asunción, Escuela de Educación Básica Segundo Espinosa Calle y Unidad Educativa Julio María Matovelle, en la ciudad de Cuenca.

El considerar a niños de estas edades como participantes de esta investigación, se justifica con el postulado de Schultz y Schultz (2010) que afirma que los niños en edades escolares tienen la capacidad de retener una conducta aprendida, a través de la codificación de la información que recibe de los símbolos como historias, cuentos o leyendas. Fue así como se logró trabajar con una muestra que representaba al público meta a quien iban dirigidas las funciones de títeres tituladas *Pide ayuda* y *atrapemos a los malos*.

En la investigación participaron 219 niños, de los cuáles 64 cursaban el 4to año de educación básica, 57 el 5to y 98 el 6to. La participación de los menores contó con la autorización de sus padres, así como de la Coordinación de Educación, luego de haber sido presentado un consentimiento informado que solicitaba el permiso de participación de los niños en la investigación.

##### **2.1.1 Características sociodemográficas de los participantes**

De los 219 participantes, 105 (47,9%) fueron niñas y 114 (52.1%) fueron niños. En cuanto al lugar de nacimiento, 208 indicaron haber nacido en Ecuador, solo 5 en Perú, 3 en Venezuela, 1 en Colombia y 2 en EE. UU.

A su vez, en cuanto al entorno de convivencia del menor, 144 (65,8%) indicaron vivir con papá y mamá, solo con mamá 55 (25,1%) y solo con papá 4 (1,8%), mientras que 16 (7,3%) indicaron vivir con algún familiar u otro tutor. Finalmente, 64 (29,2%) indicaron ser él o la menor entre sus hermanos, él o la del medio 91 (41,6%), 35 (16%) él o la mayor, mientras que 29 (13,2%) señalaron ser hijos únicos.

## **2.2 Diseño y procedimiento**

En un inicio se deseaba seguir un diseño experimental para el estudio, sin embargo, al no poder aleatorizar la participación de los niños de cada clase a los tres estímulos, lo que se pudo hacer es que cada clase entre a uno de los estímulos. Por lo tanto, el diseño es cuasi experimental. Sí se pudo aleatorizar los cursos, es decir, tanto niños de 4° como de 5° y 6° accedieron a los 3 diferentes estímulos.

En cuanto al procedimiento, los 219 niños respondieron el cuestionario pre-test que constaba de una escala de afrontamiento, de intención de conducta y se tomaron medidas sobre algunas variables sociodemográficas.

Un mes después, los grados de los participantes fueron distribuidos de manera aleatoria a tres condiciones experimentales: tres funciones de títeres (en formato de video) adaptadas a la plataforma virtual Zoom, basadas en una historia sobre una situación de abuso sexual infantil. El único personaje que se modificó en los tres estímulos experimentales fue el del héroe (policía, profesora, mamá), pues de esa forma se pudo identificar si había diferencia en la eficacia preventiva de cada uno.

Los participantes se distribuyeron de la siguiente forma: 59 niños vieron la función de títeres donde el policía del 911 fue el “héroe”, 78 niños asistieron a la condición “mamá-héroe” y 82 niños vieron la función donde la profesora fue quien cumplió el rol de “heroína”. Finalmente, todos los participantes llenaron el cuestionario post-test que contenía escalas de identificación con los personajes, transporte narrativo, contra-argumentación, eficacia percibida del mensaje, disfrute e intención de pedir ayuda.

## **2.3 Manipulación de la variable independiente**

### **2.3.1 Construcción de los personajes**

La selección de los personajes héroes surgió de los resultados del anterior proyecto “Narrativas de edu-entretenimiento para la prevención del abuso sexual infantil. Efecto de los personajes ficticios vs. reales”, donde luego del estímulo experimental, se obtuvo un incremento en la intención de pedir ayuda llamando al 911, por tal razón nació el personaje “policía 911”. (Véase Figura 1)

**Figura 1**

*Títere del personaje policía*



A su vez, los resultados del meta-análisis de Chu *et al.* (2010) exponen la influencia positiva de los profesores en la intención de conducta de los niños de edad escolar, asimismo, la madre suele ser quien brinda mayor apoyo social a los menores en casos de abuso y maltrato logrando que disminuya la depresión y otras sintomatologías (Guerra y Castillo, 2016; Zajac *et al.*, 2015). (Véase Figura 2)

## Figura 2

*Títeres de los personajes de profesora y mamá*



Por otro lado, para definir a los protagonistas de la historia, se decidió continuar con los tres personajes principales del proyecto anteriormente mencionado, Esthela, Godi y Tin (niños), de esa forma se fijaría a esta investigación como la segunda etapa del mismo. Los rasgos físicos de los títeres se establecieron según las ilustraciones del cuento del proyecto, dando como resultado lo siguiente (véase Figuras 3, 4 y 5):

## Figura 3

*Ilustración y títere del personaje de Esthela*



**Figura 4**

*Ilustración y títere del personaje de Godi*



**Figura 5**

*Ilustración y títere del personaje de Tin*



Cabe mencionar que la elaboración del resto de títeres, sus características físicas y personales, se basaron en las respuestas obtenidas de entrevistas previas con niños, grupo objetivo de la investigación.

### **2.3.1.1 Aplicación de la prueba de concepto**

Se realizaron 11 entrevistas semiestructuradas a niños de 8, 9 y 10 años, con el fin de validar el concepto de las funciones. En este caso, se tuvo en cuenta un banco de preguntas que permitirían que el infante construya de cero los personajes e identifique qué factores son los más relevantes al momento de crearlos.

Además, las entrevistas se desarrollaron en dos momentos. Primero, cinco niños respondieron sin antes haber estado expuestos al estímulo base, el cuento *¿Dónde están los malos? No temas, gana la pelea* y, segundo, seis niños respondieron después de haber leído el cuento en sus dos versiones, una real y otra de ficción.

El estímulo o producto escogido para realizar esta prueba de concepto pertenece al proyecto antes mencionado “Narrativas de edu-entretenimiento para la prevención del abuso sexual infantil. Efecto de los personajes ficticios vs. reales”, mismo que fue considerado no solo para la definición de ciertos personajes, sino también como base para elaborar el resto de la historia de las funciones de títeres.

#### **2.3.1.1.1 Análisis de los resultados de la prueba de concepto**

Las respuestas obtenidas del primer grupo entrevistado resultaron en tres conclusiones. Primero, las características físicas de los personajes no representaban un factor importante en el caso de los protagonistas de la historia, sin embargo, la descripción del villano fue similar en todos los casos: vestimenta negra, cabello negro, ojos negros y rasgos de un hombre adulto. De esa forma es como nace el villano de la historia, Freddy. (Véase Figura 6)

#### **Figura 6**

*Títere del villano Freddy*



Además, el tipo de personaje elegido por la mayoría de los entrevistados fue el de un protagonista de la vida real; un niño como ellos, con su propia personalidad y características físicas afines, dato que eventualmente coincide con los tres protagonistas antes descritos.

Por otro lado, los resultados obtenidos del segundo grupo se resumen en que la mayoría de los niños no cambiarían ni las características físicas de los protagonistas, ni sus nombres. Además, el argumento bajo el que prefirieron la versión real del cuento y no la de ficción, fue el de que saben que los personajes del cuento de ficción no son reales, por lo tanto, no los relacionaron con personas cercanas a ellos.

### **2.3.2 Producción de los videos de las funciones de títeres**

La función o historia se titula *Pide ayuda y atrapemos a los malos*, la cual fue producida únicamente para este estudio. Para la producción de los videos se contó con la participación voluntaria de dos personas con experiencia en edición de video y actuación. A su vez, tanto las dos autoras de esta tesis como su directora formaron parte del elenco de voces para dar vida a las marionetas. Como resultado se obtuvieron tres videos, cada uno con un personaje héroe diferente (manipulación experimental), que duraron 8 '30 segundos aproximadamente.

Cabe recalcar que, la elección de una función de títeres frente a otro tipo de recurso audiovisual fue determinada a partir de los beneficios que supone trabajar con títeres. Oades-

Sese *et al.* (2014) aseguran en su estudio sobre la construcción de la resiliencia en niños pequeños al estilo de Plaza Sésamo, que los niños pueden lograr identificarse con los personajes de los títeres y, de esa forma, proyectar sus emociones a través de ellos, es decir, exteriorizarlos y compartirlos una vez expuestos a una función. Por consiguiente, esto llevó a la investigación a considerar el uso de las marionetas como herramienta preventiva.

Ahora, la estructura final de cada video estuvo compuesta de una introducción, realizada por el personaje héroe de la historia, luego el desarrollo de la historia como tal y, finalmente, una segunda intervención del héroe en la que este invitaba a los niños a llenar el cuestionario post-test (véase las funciones en el Anexo 1). A continuación, se explicará de forma más detallada esta elaboración:

## **Anexo 1**

<https://bit.ly/3M8dCFw>

### **2.3.2.1 Construcción del guion**

Al tratarse de un recurso utilizado como herramienta preventiva en este estudio, se tomaron en cuenta tres parámetros durante la realización del guion: la ruptura de la cuarta pared, la incorporación de mensajes preventivos y las varias intervenciones de los personajes héroes en cada uno de los videos.

#### **2.3.2.1.1 Ruptura de la cuarta pared**

La ruptura de la cuarta pared es considerada como un recurso audiovisual que posibilita a los personajes interactuar de alguna forma con los espectadores, evidenciando la ficción de la obra, película o corto en la que estos se desenvuelven (Del Río-Castañeda, 2019). En los tres videos producidos, este recurso es utilizado en tres ocasiones por parte de dos de los personajes protagonistas y del personaje héroe.

Esthela realiza esta ruptura al momento en que se dirige a los niños espectadores para que le ayuden a pensar a quién podría pedir ayuda. Esthela mira a la pantalla y dice: “Ustedes también pueden ayudar niños, ¿a quién podemos pedir ayuda? Luego de una pausa de 12 segundos, Esthela agradece la participación y continúa el diálogo hasta que de nuevo solicita la ayuda de los niños para que griten junto a ella y Godi: “Ayuda”. Finalmente, tanto el

personaje héroe como los tres protagonistas, se dirigen a la pantalla para dar los mensajes preventivos a los niños.

La efectividad del uso de este recurso se ha visto en series de televisión como Las Pistas de Blue o Dora la Exploradora donde sus personajes hablan directamente a los espectadores en la pantalla y provocan de forma activa su participación, brindándoles oportunidades de responder. Ambas series han dado como resultado un aumento significativo del vocabulario en niños de cinco años en adelante (Carter, 2008; Keys, 2016; Ryan, 2010).

### **2.3.2.1.2 Mensajes preventivos**

Al ser un producto con un fin preventivo, se incluyeron 10 mensajes a lo largo del guion, cada uno con el mismo número de repeticiones (2) para evitar cualquier tipo de sesgo. Además, fueron incluidos en la escala de intención de conducta. Los ítems preventivos fueron:

- 1) Hablar con mi mami o mi papi si siento que alguien me hace sentir incómodo porque quiere tocar mis partes íntimas.
- 2) Hablar con algún profesor o algún adulto de confianza en la escuela si siento que alguien me hace sentir incómodo porque quiere tocar mis partes íntimas.
- 3) Llamar al 911 si me siento incómodo o en peligro porque alguien quiere tocar mis partes íntimas.
- 4) Pedir a mis padres que no me dejen solo/a en casa.
- 5) Pedir a mis padres que me dejen con un adulto de confianza que me pueda cuidar si ellos tienen que salir.
- 6) No abrir la puerta a un desconocido o alguien que me hace sentir incómodo si me encuentro solo/a en casa.
- 7) Pedir ayuda cuando un chico mayor o un adulto ha querido tocar mis partes íntimas o me está proponiendo algo que no me gusta.
- 8) Pedir a mis padres o tutores que me escuchen y atiendan si quiero contarles que alguien me hace sentir incómodo, porque es un tema importante para mí.

9) No confiar en todos los adultos porque, aunque parezcan confiables, pueden hacerme daño.

10) No aceptar regalos a cambio de hacer cosas que me hagan sentir incómodo.

### 2.3.3 Manipulación experimental: Cambio de “héroe” en la historia

Para cumplir con la manipulación experimental en los tres videos elaborados, el único cambio es el del personaje héroe. En los tres videos, el personaje héroe participa en cuatro ocasiones: en la introducción, al momento de acudir a un pedido de ayuda (impacto del personaje héroe), junto a los niños para dar un mensaje preventivo y al final para invitar a los espectadores a llenar el cuestionario post-test. A continuación, esto se complementa con imágenes de los videos de cada uno de los héroes, policía del 911, profesora y mamá (véase Figuras 7, 8 y 9):

#### Figura 7

*Secuencia de escenas del héroe policía*



#### Figura 8

*Secuencia de escenas de la heroína profesora*



#### Figura 9

*Secuencia de escenas de la heroína mamá*



Finalmente, para comprobar la eficacia de la manipulación experimental se agregó una pregunta al final del cuestionario post-test que contenía la siguiente interrogante: ¿Quién fue el héroe o la heroína que ayudó a GODI en la historia de títeres que acabas de ver? Además, las respuestas redactadas fueron policía 911, profesora y mamá.

### **2.3.4 Sinopsis de “Pide ayuda y atrapemos a los malos”**

*Pide ayuda y atrapemos a los malos* narra la historia de Esthela y sus amigos, Godi y Tin, tres niños que un día, al Esthela quedarse sola en casa, deciden reunirse ahí para jugar. Mientras los tres amigos jugaban, llega de forma inesperada Freddy, el vecino de Esthela y villano de la historia. A pesar de que los niños tenían claro que no debían abrir la puerta a desconocidos, Esthela accedió a abrirle la puerta a Freddy, pues consideraba que es un adulto de confianza para ella. Freddy, al asegurarse que no hay más adultos en casa, les pide a los niños que lo inviten a jugar con ellos, pero que guarden el secreto de que él estuvo ahí.

Esta acción se repite varias veces a lo largo de la historia, ya que es la forma en la que Freddy consigue manipular a los niños para conseguir lo que quiere. Una vez adentro, Freddy sugiere que jueguen a las escondidas y Esthela, Godi y Tin empiezan a esconderse mientras él contaba. Primero encontró a Esthela, ella con ganas de seguir jugando le pide a Freddy que la deje volver a esconderse, a lo que él la deja hacerlo a cambio de que guarde el secreto de que ya la había encontrado.

Después encuentra a Tin y vuelve a suceder lo mismo, lo deja que se esconda de nuevo y que sigan jugando a cambio de que Tin guarde el secreto de que Freddy lo encontró. Finalmente, Freddy encuentra a Godi, pero antes de pedirle que salga de su escondite le dice que lo va a dejar ganar el juego a cambio de que él le hiciera un favor, pues últimamente se ha sentido muy “solo” y necesitaba un abrazo. A Godi no le parece una mala idea su propuesta, pues Freddy figuraba ser un adulto de confianza para los niños. Una vez que Godi sale, Freddy empieza a tocarlo de una forma inadecuada, el niño se asusta y le advierte que les avisará a sus padres lo que Freddy acaba de hacer.

Mientras tanto, Esthela y Tin escuchan a su amigo en lós y deciden pedir ayuda. Esthela realiza una llamada telefónica y acude a su héroe (policía 911, profesora, mamá) para que vaya a la casa a ayudarlos, cuando el héroe llega, saca a Freddy del lugar y pone a salvo

a los niños. El héroe felicita a los niños por haber pedido ayuda y les recuerda que, aunque un adulto parezca confiable, no siempre tiene las mejores intenciones.

Finalmente, Godi les agradece a todos por haberlo ayudado, mientras que Esthela reconoce que cometió un error por haberle dejado entrar a Freddy a casa, pues a pesar de ser un adulto que conocía, en realidad no era de confianza. En síntesis, todos los personajes culminan la historia con un mensaje preventivo de la situación y reiteran que pedir ayuda siempre será la mejor opción.

## **Figura 10**

*Día 1 de grabación de las funciones de títeres*



## **2.4 Instrumento de medida para el cuasiexperimento**

En la plataforma Google Forms se crearon un cuestionario pre-test y un post-test, que además de preguntas sociodemográficas, contenían escalas con ítems que midieron el nivel de afrontamiento, intención de conducta, contra-argumentación, transporte narrativo e identificación con los personajes. Estas medidas se describen a continuación:

## **2.5 Medidas**

### **2.5.1 Afrontamiento**

El tipo de afrontamiento se midió con el instrumento desarrollado y validado por Morales-Rodríguez *et al.* (2012), esta variable fue analizada como condicionante del efecto de los títeres en la intención preventiva. La escala estuvo compuesta por 33 ítems, los cuáles bajo el enunciado “Cuando hay algún problema en casa”, dan opciones de respuesta tales como: me da igual, pienso en otra cosa para no acordarme del problema, intento solucionar el problema utilizando todos los medios posibles, entre otras. De acuerdo con Morales-Rodríguez *et al.* (2012), en cuanto a la forma de corrección e interpretación de la Escala de Afrontamiento para Niños (EAN), esta arroja nueve puntuaciones referentes a estrategias de afrontamiento de problemas en el contexto familiar, salud, tareas escolares y relaciones sociales, que se obtienen con la suma de las puntuaciones de los respectivos ítems codificadas con 1 (nunca), 2 (algunas veces) y 3 (muchas veces). Se creó un índice para cada una de las 9 estrategias de afrontamiento diferentes, distinguiendo entre afrontamiento centrado en el problema y afrontamiento improductivo. Véase en la Tabla 1, los estadísticos descriptivos de cada estrategia. Los Alpha de Cronbach obtenidos muestran la fiabilidad de cada estrategia de afrontamiento (Véase Tabla 1), estos se parecen a los originales obtenidos del estudio citado.

**Tabla 1**

*Estadísticos descriptivos y consistencia interna de los factores del Afrontamiento*

<b>Estrategia</b>	<b>Media</b>	<b>DT</b>	<b>Alpha</b>	<b>Alpha original</b>
Indiferencia	5,38	1,55	.58	.52
Conducta agresiva	5,50	1,77	.74	.70
Reservarse el problema para sí mismo	6,79	2,50	.83	.69
Evitación cognitiva	5,76	1,67	.62	.59
Evitación conductual	7,81	2,17	.71	.41
Solución activa	8,93	1,98	.68	.75
Comunicar el problema a otros	8,57	2,19	.74	.62
Búsqueda de información y guía	8,64	2,07	.71	.66
Actitud positiva	9,65	2,10	.78	.72
*Afrontamiento improductivo	8,96	1,59	.64	.85
*Afrontamiento centrado en el problema	6,23	1,25	.76	.85

*Nota:* La última columna presenta el Alpha de Cronbach de la escala, obtenida en el estudio original de Morales-Rodríguez, 2012, p. 479.

### **2.5.2 Intención de pedir ayuda**

Para saber si los estudiantes tienen la intención de pedir ayuda en una situación de posible abuso sexual, se utilizó la escala elaborada por Ajzen (2006) en la que los estudiantes a través de 10 ítems respondieron qué tan probable es que dejen pasar situaciones de riesgo y si pedirían ayuda, por ejemplo: “Hablar con mi mami o mi papi si siento que alguien me hace sentir incómodo porque quiere tocar mis partes íntimas”, “Hablar con algún profesor o algún adulto de confianza en la escuela si siento que alguien me hace sentir incómodo porque quiere tocar mis partes íntimas”, entre otras. La escala tipo Likert dispuso de cinco puntos donde 1 es no probable y 5 muy probable.

Al ser una variable *ad hoc*, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE), tanto con la medida pre-test como post-test, en donde, se pudo comprobar la idoneidad de la escala al obtener un índice KMO de 0,89 (pre-test) y de 0,91 (post-test) -resultado “muy bueno” de acuerdo con Igartua (2006) - asimismo, el contraste de Bartlett resultó estadísticamente significativo tanto en pre-test como en el post-test ( $p < 0.001$ ). Luego, el análisis de la matriz de componentes rotados señaló que solo se ha extraído un solo componente, es decir, los 10 ítems de la escala medían un solo constructo “la intención de pedir ayuda” tanto en el pre-test como en el post-test. Por lo tanto, se crea el índice del constructo ( $M_{\text{pre-test}} = 4,09$ ,  $DT = 1,08$ ;  $\alpha = .90$ ) ( $M_{\text{post-test}} = 3,99$ ,  $DT = 1,13$ ;  $\alpha = .93$ ), la consistencia interna se obtuvo con el Alpha de Cronbach, resultando el instrumento altamente fiable.

No obstante, la medida de la intención de pedir ayuda resultó menor en el post-test si se la compara con el pre-test, pero luego de realizar una prueba t de Student para muestras relacionadas, no resultó una diferencia estadísticamente significativa [ $t(218) = 1,227$ ,  $p = .221$ ].

### **2.5.3 Eficacia percibida del mensaje**

Para medir la eficacia percibida del mensaje se elaboró una escala *ad hoc*, es decir, que fue creada específicamente para este estudio. La escala estuvo compuesta de 5 ítems a los que los niños respondieron qué tan de acuerdo estaban con enunciados como: “Estoy seguro de ya no confiar en todos los adultos aunque se muestren amigables pero me hagan sentir incómodo”, “Estoy listo para pedir a mis padres que me escuchen si algo me está haciendo sentir incómodo”, “Me siento listo para pedir ayuda al 911 cuando lo necesite”, “Sé a quiénes acudir cuando tenga que pedir ayuda” y “No debo dar información personal a gente que me

contacta en las redes sociales o en los juegos en línea”. Cada ítem dispuso de cinco puntos donde 1 se representaba con el símbolo 🗨️ 🚫 y 5 con 👍 🚫. Se hizo AFE y se obtuvo dos factores, sin embargo, la consistencia interna no se incrementaba si los ítems 1 y 5 se quitaban (2º factor), pues se redireccionaban a otro factor por tener redactado el “no” en sus enunciados ( $M= 4,31$ ,  $DT= .85$ ,  $\alpha=.68$ ). Cabe señalar, que la eficacia percibida del mensaje resultó mayor que el punto medio teórico (3) lo que indica que los niños sí captaron los mensajes preventivos [ $t(218)= 21,521$ ,  $p= .000$ ].

#### 2.5.4 Identificación con los personajes

Para saber si los participantes se identificaron con los tres protagonistas de la historia, Esthela, Godi y Tin, se utilizó la escala elaborada por Igartua y Barrios (2012), que consta de 11 ítems a los que los niños respondieron qué tanto se han sentido involucrados en el papel de los personajes, por ejemplo: “Me he sentido involucrado afectivamente con los sentimientos de Esthela”, “Me he sentido como “si yo fuera Esthela”, “He imaginado cómo actuaría yo si me encontrara en el lugar de Esthela”. La escala tipo Likert dispuso de 5 puntos donde 1 es nada y 5 es mucho.

Como se puede ver en la Tabla 2, las medidas de la identificación con los personajes son bajas. Según Igartua (2021) en ocasiones los niños no se identifican con personajes que sufren dentro de la historia, mucho menos, si estos hacen algo que ellos consideren que está mal.

Se realizó una prueba t de Student de una sola muestra, se comparó la media con el punto medio teórico (3) y se vio que la diferencia resultó estadísticamente significativa, es decir, la identificación de los niños con los personajes resultó por debajo del promedio.

**Tabla 2**

*Medidas de identificación con los personajes*

Personaje	M	DT	Consistencia interna ( $\alpha$ )	t	gl	p
Esthela	2,32	.82	.87	-12.075	217	.000
Godi	2,23	.92	.90	-12.347	218	.000
Tin	2,27	.96	.91	-11.224	218	.000

### 2.5.5 Transporte narrativo

Para medir si los estudiantes han reaccionado de forma positiva al impacto persuasivo de la utilización de la historia como herramienta de transporte, se utilizó la escala de Williams *et al.* (2011). En esta escala tipo Likert, los participantes tenían la opción de responder a cinco supuestos, en donde se les preguntó: “podía imaginarme a mí mismo en las situaciones descritas en la función”, ante lo cual, los estudiantes tenían 7 opciones de respuesta, donde 1 fue muy en desacuerdo y 7 fue muy de acuerdo. La escala resultó consistente de acuerdo con el Alpha de Cronbach  $\alpha=.83$ . No obstante, luego de verificar la diferencia con el punto medio teórico (4) el transporte no resultó mayor a este ( $M= 3.55$ ,  $DT=1.62$ ), la diferencia resultó estadísticamente significativa [ $t(218)=-4.075$ ,  $p=.000$ ]. Se hizo AFE, solo se obtuvo un solo constructo.

### 2.5.6 Contra-argumentación

En este estudio, se utilizó la escala de Moyer-Gusé y Nabi (2010) adaptada al español por Igartua y Vega (2016) que contiene 4 ítems, por ejemplo: “Mientras veía la función sentía que quería criticar o mostrar mi desacuerdo con lo que estaba sucediendo o lo que estaban diciendo” y “Mientras veía la función me ponía a pensar de un modo diferente sobre los temas que se presentaban allí”. Los puntos iban desde 1 = nada, hasta 5 = mucho. Se hizo AFE, solo se obtuvo un solo constructo ( $M= 2,14$ ,  $DT= 1,01$ ;  $\alpha=.75$ ).

Se realizó una prueba t de Student de una sola muestra, se comparó la media con el punto medio teórico (3) y se vio que la diferencia resultó estadísticamente significativa [ $t(218)=-12,464$ ,  $p=.000$ ], es decir, la contra-argumentación resultó por debajo del promedio. Este es un buen resultado, ya que de acuerdo con Moyer-Gusé (2008) una buena historia con buenos personajes debe reducir la contra-argumentación de los mensajes preventivos.

### 2.5.7 Disfrute

El disfrute se midió con la escala de Tal-Or y Cohen (2010) utilizando solamente un ítem con la pregunta “¿Cuánto has disfrutado de la función que has visto? Este ítem se evaluó con 5 puntos representados con símbolos de la siguiente manera: 1 😞, 2 😐, 3 😊, 4 😄 y 5 😁. ( $M=4.31$ ,  $DT= 1.00$ ). Esta medida es importante para evidenciar que los niños disfrutaron con la función de títeres, ya que temas tan complejos son difíciles de tratar con

ellos. Sin embargo, a través de la prueba t de Student de una muestra se obtuvo que el promedio de disfrute resultó mayor que el punto medio teórico (3) lo que es un buen resultado [ $t(218) = 19,304, p = .000$ ].

### 2.5.8 Similitud con los personajes

Finalmente, para medir la similitud con los personajes se utilizó la escala utilizada por Igartua *et al.* (2017) compuesta por 2 ítems. ¿En qué medida consideras que tú tienes algunas cosas en común con...? Y ¿Cuánto crees que te pareces a...? Se aplicó para cada personaje. La escala se midió desde 0=nada y 7=mucho. Se crearon los índices Similitud con Esthela ( $M = 2.77, DT = 1.92$ ); Similitud con Godi ( $M = 2.44, DT = 1.83$ ) y Similitud con Tin ( $M = 2.97, DT = 1.94$ ). Como se puede ver en la Tabla 3, los ítems de cada escala se correlacionaron entre sí.

**Tabla 3**

*Correlaciones obtenidas de la escala de similitud*

	2. ¿Cuánto crees que te pareces a ESTHELA? (1 al 6)	2. ¿Cuánto crees que te pareces a GODI? (1 al 6)	2. ¿Cuánto crees que te pareces a TIN? (1 al 6)
1. ¿En qué medida consideras que tú tienes algunas cosas en común con ESTHELA? (1 al 6)	.662**	.441**	.478**
1. ¿En qué medida consideras que tú tienes algunas cosas en común con GODI? (1 al 6)	.368**	.681**	.424**
1. ¿En qué medida consideras que tú tienes algunas cosas en común con TIN? (1 al 6)	.463**	.419**	.715**

Nota: \* < .05, \*\* < .01, \*\*\* < .001

## CAPÍTULO 3

### 3. RESULTADOS

#### 3.1 Análisis preliminares

En primer lugar, se comprobó si la aleatoriedad a los tres estímulos fue exitosa. Se evidenció que no existían diferencias estadísticamente significativas entre las condiciones en los siguientes términos socio-demográficos: Género [ $\chi^2 (2, N = 219) = 1.29, p = .523$ ]; por tipo de conviviente [ $\chi^2 (6, N = 219) = 6.27, p = 0.393$ ], por el orden que ocupa el niño participante entre sus hermanos [ $\chi^2 (6, N = 219) = 6.71, p = 0.348$ ], así como por el país de nacimiento [ $\chi^2 (8, N = 219) = 7.48, p = 0.485$ ].

En segundo lugar, a través de la prueba ONEWAY, se encontró una diferencia estadísticamente significativa en la edad [ $F (2,216) = 4,416, p = 0.013$ ], específicamente con la prueba *post hoc* T3 Dunnett ( $p = .004$ ) se obtuvo que los participantes que entraron a ver la función donde la heroína era “mamá” ( $M = 9.17, DT = 0.97$ ) eran un poco menores a los que entraron a la función de la heroína “profesora” ( $M = 9.63, DT = 0.82$ ) y héroe 911 ( $M = 9.47, DT = 1.25$ ). Sin embargo, la diferencia de edad es mínima, lo que no se consideró un problema para los demás análisis de contraste de hipótesis.

Luego, se comprobó si existían diferencias en el recuerdo de quién fue el héroe (estímulo) en función de la condición del espectáculo que vieron (policía, madre, profesora). Los resultados mostraron que la manipulación del héroe fue eficaz, ya que existían diferencias estadísticamente significativas en el recuerdo del héroe en función de haber entrado a cada función ( $\chi^2 (4, N = 219) = 129.143, p = .000$ ).

Por último, se comprobó si existían diferencias significativas entre los 3 grupos de tratamiento en la variable dependiente medida en el pre-test. Los resultados indicaron que la diferencia resultó marginalmente estadística [ $F(2,216) = 2.765, p = .065$ ]. Específicamente con la prueba *post hoc* Tukey ( $p = .054$ ), se obtuvo que los participantes que entraron a ver la función donde la heroína era la “profesora” ( $M = 3.89, DT = 1.15$ ) obtuvieron un nivel más bajo de intervención de pedir ayuda (medida previamente al estímulo) si se compara con quienes luego entraron a la función de la heroína “madre” ( $M = 4.28, DT = 1.03$ ) y héroe 911

( $M = 4.12$ ,  $DT = 1.03$ ). Cabe resaltar que esta diferencia no es estadísticamente significativa, pero sí tendencial, lo que se discute como una limitación del estudio.

## 3.2 Resultados

### 3.2.1. Contraste de hipótesis

La H1 formulaba: La función de títeres con sus personajes infantiles provocará una mayor identificación con estos y, por lo tanto, un incremento en la intención de pedir ayuda y en la eficacia percibida del mensaje.

Asimismo, la H2 postulaba que la función de títeres provocaría un mayor transporte narrativo y, por lo tanto, un incremento en la intención de pedir ayuda y en la eficacia percibida del mensaje.

Para su contraste se realizó una Correlación de Pearson y así se confirmaron las H1 y H2, por lo tanto, a mayor identificación con los personajes (Esthela, Godi y Tin), mayor intención de pedir ayuda y mayor eficacia percibida del mensaje y, asimismo, a mayor transporte narrativo, mayor intención de pedir ayuda y mayor eficacia percibida del mensaje. Véase los resultados en la Tabla 4:

**Tabla 4**

*Contraste de las hipótesis 1 y 2 a través de una prueba de correlación de Pearson*

Identificación	Intención de pedir ayuda	Eficacia percibida del mensaje
Esthela	.287***	.178**
Godi	.201**	.171**
Tin	.262***	.155*
Transporte	.444***	.227***

*Nota:* \* < .05, \*\* < .01, \*\*\* < .001

Por otro lado, la H3 indicaba que, a mayor identificación con los personajes y mayor transporte narrativo, menor contra-argumentación a los mensajes preventivo; de igual manera, a través de una Correlación de Pearson no se pudo confirmar esta hipótesis. Resultó que mientras más se identificaban los participantes con los personajes y existió un mayor transporte narrativo, más contra-argumentaron los mensajes inmersos en la historia. Esto puede deberse a que los promedios de transporte narrativo fueron bajos, así como los de

identificación con los personajes. Se discute más en el siguiente apartado. Véase los resultados en la Tabla 5:

**Tabla 5**

*Resultados de H3 (H3a-H3b)*

<b>Identificación</b>	<b>Contra-argumentación</b>
Esthela	.467***
Godi	.515**
Tin	.519***
Transporte	.236***

Finalmente, se confirmó el supuesto H4a, pues a través de la prueba de Correlación de Pearson se comprobó que mientras mayor es el nivel de afrontamiento centrado en el problema (ítems referidos a concentrarse en resolver el problema, buscar diversiones relajantes, distracción física, esforzarse y tener éxito, y fijarse en lo positivo) mayor es la intención de pedir ayuda ( $r = .160, p = .009$ ). Sin embargo, no se obtuvieron correlaciones estadísticamente significativas con la eficacia percibida del mensaje (H4b), pero sí tendencial ( $r = .110, p = .063$ ). Por último, no se obtuvo resultado relevante con el afrontamiento improductivo y la intención de pedir ayuda ( $r = .021, p = .380$ ), así como con la eficacia percibida del mensaje ( $r = -.012, p = .436$ ).

Ahora bien, como el estudio propuso en la H5 que existiría una diferencia en las variables de resultado de acuerdo con el tipo de personaje “héroe” de apoyo: madre, profesora y policía 911, luego de comprobar en el análisis de cada variable un promedio menor de la intención de pedir ayuda en el post-test que en el pre-test, se realizó una prueba T de Student de muestras relacionadas para ver qué ítems obtuvieron un incremento en el post-test y cuáles no, a su vez, si la diferencia entre la medida post-test y pre-test de cada uno de los ítems por estímulo: 911, profesora y madre, como el general, es decir, con los 219 participantes, resultó estadísticamente significativo.

En efecto, se obtuvo un resultado positivo estadísticamente significativo [ $t(81) = -2.207, p = .046$ ] en quienes vieron la función donde la profesora era la “heroína de la historia”, pues fue en quienes, también se incrementó el ítem “Llamar al 911 si me siento incómodo o en

peligro porque alguien quiere tocar mis partes íntimas” ( $M_{pre-test} = 3.79$ ,  $DT = 1.68$ ) ( $M_{post-test} = 4.20$ ,  $DT = 1.25$ ). Este mismo ítem obtuvo un resultado marginalmente estadístico [ $t(218) = -1,894$ ,  $p = .060$ ] si se consideran a todos los 219 participantes ( $M_{pre-test} = 3.98$ ,  $DT = 1,57$ ) ( $M_{post-test} = 4.20$ ,  $DT = 1.27$ ). (Véase Tabla 6)

**Tabla 6**

*Diferencia entre las medidas pre y post test de la intención de ayuda*

Estímulo	Ítem	M(pre-test)	DT	M(post-test)	DT	gl	t	p
Policía 911	3. Llamar al 911 si me siento incómodo o en peligro porque alguien quiere tocar mis partes íntimas	3.97	1.57	4.20	1.18	58	-1.154	.253
	4. Pedir a mis padres que no me dejen solo/a en casa	3.68	1.61	3.83	1.41	58	-.662	.511
	6. No abrir la puerta a un desconocido o alguien que me hace sentir incómodo si me encuentro solo/a en casa	4.00	1.68	4.20	1.29	58	-.807	.423
	*7. Pedir ayuda cuando un chico mayor o un adulto ha querido tocar mis partes íntimas o me está proponiendo algo que no me gusta	4.56	1.10	4.08	1.44	58	2.176	.034
Profesora	1. Hablar con mi mami o mi papi si siento que alguien me hace sentir incómodo porque quiere tocar mis partes íntimas	4.01	1.62	4.06	1.49	81	-.250	.804
	2. Hablar con algún profesor o algún adulto de confianza en la escuela si siento que alguien me hace sentir incómodo porque quiere tocar mis partes íntimas	3.68	1.64	3.93	1.48	81	-1.402	.165
	3. Llamar al 911 si me siento incómodo o en peligro porque alguien quiere tocar mis partes íntimas	3.79	1.68	4.20	1.25	81	-2.207	.046
	4. Pedir a mis padres que no me dejen solo/a en casa	3.37	1.72	3.52	1.52	81	-.728	.469
	6. No abrir la puerta a un desconocido o alguien que me hace sentir incómodo si me encuentro solo/a en casa	3.89	1.70	4.07	1.45	81	-.978	.331
	8. Pedir a mis padres o tutores que me escuchen y atiendan si quiero contarles	4.04	1.51	4.07	1.27	81	-.237	.814

	que alguien me hace sentir incómodo, porque es un tema importante para mí							
	9. No confiar en todos los adultos porque, aunque parezcan confiables, pueden hacerme daño	3.98	1.52	4.05	1.43	81	-.472	.638
	Índice del constructo (intención pre-post)	3.89	1.15	3.96	1.17	81	-.601	.549
Madre	3. Llamar al 911 si me siento incómodo o en peligro porque alguien quiere tocar mis partes íntimas	4.18	1.43	4.19	1.37	77	-.066	.948
	*4. Pedir a mis padres que no me dejen solo/a en casa	4.13	1.27	3.67	1.48	77	2.437	.017
	*6. No abrir la puerta a un desconocido que me puede hacer sentir incómodo/a si me encuentro solo/a en casa	4.42	1.35	3.81	1.55	77	2.808	.006
	*7. Pedir ayuda cuando un chico mayor o un adulto ha querido tocar mis partes íntimas o me está proponiendo algo que no me gusta	4.58	1.12	3.99	1.49	77	3.048	.003
	*9. No confiar en todos los adultos, aunque parezcan confiables pueden hacerme daño	4.31	1.24	3.97	1.40	77	1.839	.070
Los 3 estímulos	2. Hablar con algún profesor o algún adulto de confianza en la escuela si siento que alguien me hace sentir incómodo porque quiere tocar mis partes íntimas	3.96	1.52	4.00	1.40	218	-.315	.753
	3. Llamar al 911 si me siento incómodo o en peligro porque alguien quiere tocar mis partes íntimas	3.98	1.57	4.20	1.27	218	-1.894	.060
	*7. Pedir ayuda cuando un chico mayor o un adulto ha querido tocar mis partes íntimas o me está proponiendo algo que no me gusta	4.46	1.25	4.06	1.45	218	.618	.000
	*5. Pedir a mis padres que me dejen con un adulto de confianza que me pueda cuidar si ellos tienen que salir	3.99	1.46	3.78	1.51	218	1.744	.083

Nota: solo se presentan los datos de los ítems que resultaron un aumento en el post-test.

Además, cabe recalcar que este resultado también se obtuvo en la anterior intervención que antecede este estudio, donde se pudo verificar que el mensaje preventivo que sí incrementó luego de leer el cuento preventivo fue el de llamar al 911 para pedir ayuda.

## CAPÍTULO 4

### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta investigación fue determinar la eficacia de una intervención con títeres que pretende el incremento en la intención de pedir ayuda en casos de abuso sexual infantil, en niños de 8, 9 y 10 años. Se confirmó que los niños disfrutaron de la intervención, de hecho, la medida del “disfrute” resultó mayor al promedio teórico, en otras palabras, a pesar de ser una temática compleja, y aun cuando no se identificaron con los personajes ni se transportaron con la historia, sí indicaron disfrutar de la función en general. Además, es importante destacar que la eficacia percibida del mensaje resultó mayor al punto medio teórico, lo que demuestra que el mensaje preventivo sí fue percibido como tal entre los participantes.

Por otra parte, se pudieron confirmar las hipótesis 1 y 2, esto se relaciona con lo planteado por Rodríguez-Contreras e Igartua (2020) quienes afirman que el transporte narrativo y la identificación con los personajes se asocian con el incremento en la intención de conducta, asimismo, por lo propuesto por Murphy *et al.* (2011) y Green y Brock (2000) sobre la importancia de la identificación y del transporte narrativo como factores que influyen a través de la persuasión, en las actitudes, creencias y comportamientos.

Por otro lado, la tercera hipótesis que propuso que, a mayor identificación con los personajes y mayor transporte narrativo, menor contra-argumentación a los mensajes preventivos, no se confirmó, pues mientras más se identificaron con los personajes y más se transportaron con la historia, más contra-argumentaron. Según Moyer-Gusé (2008) y Ratcliff y Sun (2020), el transporte narrativo y la identificación con los personajes disminuyen la contra-argumentación, pues cuando un mensaje persuasivo es introducido en la historia por medio de los personajes, esto reduce su criticidad y su conducta de rechazo, sin embargo, en este estudio sus niveles, aunque permitieron que las hipótesis anteriores se cumplieran, fueron bajos para aminorar la contra-argumentación.

El nivel bajo del transporte narrativo se puede explicar con el contenido de la historia, esta no es una historia con una trama alegre, sino dramática, pues a uno de sus protagonistas le sucede algo malo. Según Igartua (2021) en ocasiones los niños no se identifican con personajes que sufren, mucho menos con personajes que hacen algo malo. Asimismo, los

niños no se identifican con figuras inseguras, pues durante la crianza se suele enseñar a tener como modelo referencial a una figura segura, fuerte y buena. En el caso del bajo transporte narrativo, si bien es una historia que comienza bien, esta no tiene un final significativo ni tampoco existe una solución mágica, feliz o con moraleja como las historias a las que los niños están acostumbrados: Esta información fue concedida por Ana Lucía Pacurucu, psicóloga infantil, entrevista personal, 26 de febrero de 2022.

Esto, además, se respalda con lo propuesto por Guíñez y Martínez (2015) quienes afirman que la identificación entre el niño y la obra, surge de una búsqueda por crear su propia personalidad, es decir, este se verá así mismo a través de los personajes y se identificará con el personaje modelo que él o ella quisiera ser. Incluso, Tukachisnky y Stokunaga (2015) plantean que un formato impreso puede generar un mayor transporte narrativo y enganche con la historia que uno audiovisual.

Por último, en cuanto a la cuarta hipótesis, esta se confirma parcialmente, pues el tipo de afrontamiento centrado en el problema sí se relacionó positivamente con la intención de pedir ayuda, en otras palabras, los participantes del estudio que señalaron utilizar un tipo de afrontamiento más positivo también indicaron una intención clara de pedir ayuda en casos de abuso sexual. Este resultado encuentra soporte con el estudio de Paysnick y Burt (2015) que afirma que generalmente un niño una vez aprende una estrategia de afrontamiento determinada, procede a aplicarla y una de las más utilizadas en edades escolares es la de buscar ayuda. No se obtuvo ningún resultado con el tipo de afrontamiento improductivo y las variables de resultado.

En cuanto a las limitaciones del estudio, la pandemia por COVID-19 impidió que los datos obtenidos en un pilotaje con niños de 3ro de Básica sirvieran para el estudio, esto debido a que sus capacidades para leer y escribir decayeron por el año de aprendizaje que perdieron con el confinamiento. Además, durante las intervenciones se pudo constatar que, los mensajes preventivos al final de los videos no funcionaron. Los niños pierden su concentración e interés, pues reconocen que la historia terminó y lo que ven a continuación son mensajes repetitivos para ellos, por eso se puede explicar que no se incrementarán otros ítems de la prevención de pedir ayuda en el post-test.

Finalmente, la aleatorización de los participantes resultó compleja, pues la mayoría del estudio se ejecutó de forma online, además, las escuelas a las que pertenecían eran pequeñas y con una cantidad limitada de estudiantes. Es por esto que se comprobó una diferencia marginalmente estadística entre los 3 grupos de tratamiento en la variable dependiente medida, en el pre-test. En futuras investigaciones se aconseja tener mayor cuidado en la homogeneidad de los grupos, pues en cuanto a resultados, los participantes que entraron a ver la función donde la profesora fue la heroína, obtuvieron un nivel más bajo de intención de pedir ayuda comparado con las otras dos intervenciones. Si bien no existe una razón puntual para este resultado, se considera a la deficiente homogeneidad de los grupos como una limitación de este estudio.

## REFERENCIAS

- Ajzen, I. (1985). From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior. *Action Control*, 11–39. 10.1007/978-3-642-69746-3\_2
- Ajzen, I. (2006). Constructing a Theory of Planned Behaviour Questionnaire. *Conceptual and Methodological Consideration*.  
<https://people.umass.edu/aizen/pdf/tpb.measurement.pdf>
- Alto, M., Handley, E., Rogosch, F., Cicchetti, D., y Toth, S. (2018). Maternal relationship quality and peer social acceptance as mediators between child maltreatment and adolescent depressive symptoms: Gender differences. *Journal of Adolescence*, 63, 19–28. 10.1016/j.adolescence.2017.12.004
- Álvarez, L. (2010). Modelos psicológicos del cambio: de los modelos centrados en el individuo a los modelos psicosociales en psicología de la salud. *Psicología y Salud*, 20(1), 97–102. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/621-Texto%20del%20art%20C3%ADculo-2764-1-10-20131111%20(1).pdf
- Amar, A. J. (2010). Niños invulnerables: factores cotidianos de protección que favorecen el desarrollo de los niños que viven en contextos de pobreza. *Psicología Desde El Caribe*, 96–126. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/758>
- Armenta, M. F., Sing, B. F., y Osorio, N. C. (2008). Problemas de conducta en niños víctimas de violencia familiar: reporte de profesores. *Estudios de Psicología (Natal)*, 13, 3-11. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2008000100001>
- Bandura, A. (2004). Social cognitive theory for personal and social change by enabling media. In A. Singhal, M. J. Cody, E. M. Rogers, & M. Sabido (Eds.), *Entertainment-education and social change: History, research, and practice* (pp. 75–96). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Banerjee, S. C., y Greene, K. (2012). Role of transportation in the persuasion process: cognitive and affective responses to antidrug narratives. *Journal of health communication*, 17(5), 564–581. <https://doi.org/10.1080/10810730.2011.635779>
- Barbosa, I., y Carvalho, A. (2018). Illusionists and Puppet Masters. *Organizational Dynamics*. 10.1016/j.orgdyn.2018.07.002
- Barth, J., Bermetz, L., Heim, E., Trelle, S., y Tonia, T. (2012). The current prevalence of child sexual abuse worldwide: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Public Health*, 58(3), 469–483. 10.1007/s00038-012-0426-1
- Bautista, A., Cajal, L. y Salazar, A. (2019). Percepción del apoyo social brindado a la niñez y a la adolescencia en situación de acogimiento. *ECA: Estudios Centroamericanos*. 74. 97-127. 10.51378/eca.v74i756.3150.
- Baños, M. A. (2017). Democracia, igualdad y confianza. *Pluralidad y Consenso*, 6(30), 146-155.  
<http://revista.ibd.senado.gob.mx/index.php/PluralidadyConsenso/article/view/389/375>

- Bilandzic, H., & Busselle, R. (2013). Narrative persuasion. In J. P. Dillard & L. Shen (Eds.), *The SAGE handbook of persuasion: Developments in theory and practice* (pp. 200–219). Sage Publications, Inc.
- Bonfield, S., Collins, S., Guishard-Pine, J., y Langdon, P. E. (2009). Help-Seeking by Foster-Carers for their “Looked After” Children: The Role of Mental Health Literacy and Treatment Attitudes. *British Journal of Social Work*, 40(5), 1335–1352. 10.1093/bjsw/bcp050
- Bouman, M. (2014). Entertainment-Education: European approach. En T. L. Thompson (Ed.), *Encyclopedia of health communication* (Vol. 1-3, pp. 408-410). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd.
- Cantón, D., y Justicia, F. (2008). Afrontamiento del abuso sexual infantil y ajuste psicológico a largo plazo. *Psicothema*, 20 (4), 509-515. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72720400>
- Carter, J. R. (2008). Dora the Explorer: Preschool Geographic Educator. *Journal of Geography*, 107(3), 77–86. 10.1080/00221340802419377
- Chejter, S., Isla, V., Ramos, S., Finzi, T., y Gualdoni, N. (2018). *Abusos sexuales y embarazo forzado en la niñez y adolescencia: lineamientos para su abordaje interinstitucional*. <http://repositorio.cedes.org/handle/123456789/4482>
- Chu, P. S., Saucier, D. A., y Hafner, E. (2010). Meta-Analysis of the Relationships Between Social Support and Well-Being in Children and Adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624–645. 10.1521/jscp.2010.29.6.624
- Cohen, J. (2001). Defining identification: A theoretical look at the identification of audiences with media characters. *Mass Communication & Society*, 4(3), 245–264. 10.1207/S15327825MCS0403\_01
- Cohen, J., Oliver, M. B. y Bilandzic, H. (2018). The Differential Effects of Direct Address on Parasocial Experience and Identification: Empirical Evidence for Conceptual Difference. *Communication Research Reports*, 1–6. 10.1080/08824096.2018.1530977
- Cohen, F., Schünke, J., Vogel, E., y Anders, Y. (2020). Longitudinal Effects of the Family Support Program Chancenreich on Parental Involvement and the Language Skills of Preschool Children. *Frontiers in Psychology*, 11. 10.3389/fpsyg.2020.01282
- Cohen, J., Weimann-Saks, D. y Mazor-Tregerman, M. (2017). Does Character Similarity Increase Identification and Persuasion?. *Media Psychology*, 1–23. 10.1080/15213269.2017.1302344
- Committee for Children. (2014). Child Protection in Schools: A Four-Part Solution. *Second Step*. <https://www.cfchildren.org/wp-content/uploads/programs/docs/child-protection-in-school.pdf>
- Compas, B. E., ConnorSmith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H. y Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, 87–127. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87>

- Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional. (18, abril, 2018). Datos actuales de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en el Ecuador y recomendaciones fortalecimiento sistema de protección. [https://issuu.com/cnna\\_ecuador/docs/violencia\\_contra\\_nna\\_ec2018\\_cnii](https://issuu.com/cnna_ecuador/docs/violencia_contra_nna_ec2018_cnii)
- Dal Cin, S., Zanna, M. P., y Fong, G. T. (2004). Narrative persuasion and overcoming resistance. In E. S. Knowles & J. Linn (Eds.), *Resistance and persuasion* (pp. 175–191). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- De Albéniz, A. P., Molina, B. L., y Sufrate, M. T. P. (2011). El papel del maestro y la escuela en la Protección Infantil: Detección de casos y notificación en los servicios de protección infantil en La Rioja. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (14), 85-100.
- de Graaf, A., Hoeken, H., Sanders, J., y Beentjes, J. W. J. (2012). Identification as a mechanism of narrative persuasion. *Communication Research*, 39(6), 802-823. <https://doi.org/10.1177/0093650211408594>
- De Manuel, V. C. (2017). Detectando el abuso sexual infantil. *Pediatría Atención Primaria*, 19(26), 39-47. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S113976322017000300005&lng=es&tlng=pt](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S113976322017000300005&lng=es&tlng=pt).
- Del Amo-Vázquez, M. y Pérez, C. M. (2020). Delitos de violencia sexual a niños, niñas y adolescentes. Propuesta de protocolo de actuación psicológica en el ámbito policial. *Revista desexología*, 9(2), 87-101. <http://salutsexual.sidastudi.org/resources/inmagic-img/DD77236.pdf>
- Del Río- Castañeda, L. (2019). La grieta en la pantalla. Definición y análisis de la ruptura de la cuarta pared en el medio audiovisual. *Caracteres: estudios culturales y críticos de la esfera digital*. 8(2), 400-431. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7323509>
- Dunlap, G., y Powell, D. (2009). Promoting Social Behavior of Young Children in Group Settings: A Summary of Research. *Roadmap to Effective Intervention Practices #3*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED578006.pdf>
- Escobar, C., y Bohórquez, P. (2020). La radio escolar como herramienta pedagógica para la educación sexual y la salud reproductiva. *Revista Cedotic*, 5(1), 59-78. <https://doi.org/10.15648/cedotic.1.2020.2378>
- Evans, S. E., Steel, A. L., y DiLillo, D. (2013). Child maltreatment severity and adult trauma symptoms: Does perceived social support play a buffering role?. *Child Abuse & Neglect*, 37(11), 934–943. <https://doi.org/10.1016/J.CHIABU.2013.03.005>
- Frank L.B., y Falzone P. (2021). Introduction: Entertainment-Education Behind the Scenes. In: Frank L.B., Falzone P. (eds) *Entertainment-Education Behind the Scenes*. Palgrave Macmillan, Cham, 3-14. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-63614-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-63614-2_1)
- Fernández, R. (2005). Redes sociales, apoyo social y salud. *Perifèria. Revista de Recerca i Investigació en Antropologia*, 3(2), 1-16. [http://revista-redes.rediris.es/Periferia/english/number3/periferia\\_3\\_3.pdf](http://revista-redes.rediris.es/Periferia/english/number3/periferia_3_3.pdf).

- Finkelhor, D. (2005). *Abuso sexual al menor. Causas, consecuencias y tratamiento psicosexual*. México: Pax México.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. <https://doi.org/10.4324/9780203838020>
- Fisch, S. M., y Truglio, R. T. (2014). Why children learn from Sesame Street. In *G Is for Growing* (pp. 255-266). Routledge.
- Frydenberg, E., y Lewis, R. (1996). A Replication Study of the Structure of the Adolescent Coping Scale: Multiple Forms and Applications of a Self-Report Inventory in a Counselling and Research Context. *European Journal of Psychological Assessment*, 12(3), 224–235. 10.1027/1015-5759.12.3.224
- Frydenberg, E., Lewis, R., Bugalski, K., Cotta, A., McCarthy, C., Luscombe-smith, N., y Poole, C. (2004). Prevention is better than cure: coping skills training for adolescents at school. *Educational Psychology in Practice*, 20(2), 117–134. 10.1080/02667360410001691053
- Fontarigo, R. R., Pérez-Lahoz, V., y González-Rodríguez, R. (2018). El abuso sexual infantil: opinión de los/as profesionales en contextos educativos. *Revista Prisma Social*, (23), 46-65. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2764>
- Fuente, I.I., Rodríguez-Fernández, A., y Mateos, N.E. (2019). Measure of perceived social support during adolescence, APIK. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9, 83-94. 10.30552/ejihpe.v9i2.322
- Gewirtz, A. H., y Medhanie, A. (2008). Proximity and Risk in Children’s Witnessing of Intimate Partner Violence Incidents. *Journal of Emotional Abuse*, 8(1-2), 67–82. 10.1080/10926790801982436
- Gewirtz-Meydan, A. (2020). The relationship between child sexual abuse, self-concept and psychopathology: The moderating role of social support and perceived parental quality. *Children and Youth Services Review*, 104938. 10.1016/j.childyouth.2020.104938
- Green, M. C. (2004). Transportation Into Narrative Worlds: The Role of Prior Knowledge and Perceived Realism. *Discourse Processes*, 38(2), 247–266. 10.1207/s15326950dp3802\_5
- Green, M. C. (2006). Narratives and cancer communication. *Journal of Communication*, 56, 163-183. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00288.x>
- Green, M. C., y Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 701-721. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.701>
- Green, M. C., y Brock, T. (2002): “In the mind’s eye: Transportation-imagery model of narrative persuasion”. En M. C. Green, J. J. Strange, & T. C. Brock (Eds.), *Narrative impact. Social and cognitive foundations* (pp. 315–341). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- González-Cabrera, C. (2019). *Efectos de la modalidad narrativa en la prevención del embarazo adolescente. Modelos de moderación y de mediación moderada*. [Defensa

doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio Documental de la Universidad de Salamanca.

- González-Cabrera, C. e Igartua, J. J. (2018). Formatos narrativos para la prevención del embarazo. Efecto de la modalidad narrativa en las actitudes de prevención. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 1444-1468. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1316>
- Guambaña, J. (29, noviembre, 2018). Corte de Justicia de Azuay: casos de abusos a menores cometidos antes de 2018, sí son prescriptibles. *El Universo*. <https://www.eluniverso.com/noticias/2018/11/29/nota/7074216/corte-justicia-azuay-casos-violencia-contramujeres-abuso-menores>
- Guerra, C., y Castillo, J. C. (2016). Sintomatología en adolescentes victimizados sexualmente: El rol del apoyo de la familia y del grupo de pares. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 11, 66-80. <https://doi.org/10.4995/reinad.2016.4478>
- Guiñez, M. y Martínez, E. (2015). Mediación lectora y primera infancia: Construcción de sentidos subjetivos e identitarios. Estudio de caso en niños de 3º y 4º de educación básica del Colegio Adventista de Valdivia. *Estudios Pedagógicos XLI*, 115-134. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173544961008>
- Gutiérrez, M. (2015). Guía para padres y madres: Prevención y abordaje del maltrato infantil y abuso sexual desde la familia. Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos.
- Harrington, N. G. (2015). *Health communication: theory, method, and application* (1.ª ed.). Nueva York: Routledge.
- Hernández, E. C., Salazar Garza, M. L., Vacio Muro, M. D. los Á., y Rodríguez-Kuri, S. E. (2017). Construcción del cuestionario de intención hacia el alcohol para niños mexicanos desde la Teoría de la Conducta Planeada. *Universitas Psychologica*, 16(2). 10.11144/javeriana.upsy16-2.iein
- Herrera, G. S. B., Guerra, J. I. C., y Farinango, M. M. Q. (2020). Campaña policial sobre el mal uso de los explosivos tipo pirotécnicos, una estrategia institucional de integración con la comunidad. *INNOVACIÓN & SABER*, 2(1), 108-116.
- Hyman, S. M., Gold, S. N., y Cott, M. A. (2003). Forms of social support that moderate PTSD in childhood sexual abuse survivors. *Journal of Family Violence*, 18(5), 295–300. <https://doi.org/10.1023/A:1025117311660>.
- Igartua, J. J. (2011). Mejor convencer entreteniéndolo: comunicación para la salud y persuasión narrativa. *Revista de Comunicación y Salud: RCyS*, 1(1), 69-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3648900>
- Igartua, J. J. (diciembre, 2021). Research in Progress. Observatorio de los Contenidos Audiovisuales, Salamanca – España.
- Igartua, J. J., y Barrios, I. (2012). Changing real-world beliefs with controversial movies: Processes and mechanisms of narrative persuasion. *Journal of Communication*, 62(3), 514–531. 10.1111/j.1460-2466.2012.01640.x

- Igartua, J. J., y Cachón-Ramón, D. (2021). Personal narratives to improve attitudes towards stigmatized immigrants: A parallel-serial mediation model. *Group Processes & Intergroup Relations*. <https://doi.org/10.1177/13684302211052511>
- Igartua, J. J., Wojcieszak, M., Cachón-Ramón, D., y Guerrero-Martín, I. (2017). “Si te engancha, compártela en redes sociales”. Efectos conjuntos de la similitud con el protagonista y el contacto imaginado en la intención de compartir una narración corta a favor de la inmigración. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 1085-1106. <http://dx.doi.org/10.4185/RLCS-2017-1209>
- Igartua, J. J., y Fiuza, D. (2016). Efecto de la similitud con la protagonista en la identificación e impacto actitudinal de narraciones audiovisuales de concienciación sobre la violencia de género. In Congreso Iberoamericano de Comunicación “Comunicación, Cultura y Cooperación.
- Igartua, J. J., y Frutos, F. J. (2017): “Enhancing attitudes toward stigmatized groups with movies: Mediating and moderating processes of narrative persuasion”. *International Journal of Communication*, 11(1), 158–177.
- Igartua, J. J., Martín, I. G., Ramón, D. C., y de Dios, I. R. (2018). Efecto de la similitud con el protagonista de narraciones contra el racismo en las actitudes hacia la inmigración. El rol mediador de la identificación con el protagonista. *Disertaciones: Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social*, 11(1), 56-75.
- Igartua, J. J., y Vega, J. (2016). Identification With Characters, Elaboration, and Counterarguing in Entertainment-Education Interventions Through Audiovisual Fiction. *Journal of Health Communication*, 21(3), 293–300. [10.1080/10810730.2015.1064494](https://doi.org/10.1080/10810730.2015.1064494)
- Igartua, J. J., Wojcieszak, M., Ramón, D. C., y Martín, I. G. (2017). “Si te engancha, compártela en redes sociales”. Efectos conjuntos de la similitud con el protagonista y el contacto imaginado en la intención de compartir una narración corta a favor de la inmigración. *Revista Latina de Comunicación Social*, (72), 1085-1106.
- Izar de la Fuente, I., Rodríguez-Fernández, A. y Mateos, E. N. (2019). Measure of perceived social support during adolescence (APIK). *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 9(2), 83-94. [10.30552/ejihpe.v9i2.322](https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i2.322)
- Keys, J. (2016). Doc McStuffins and Dora the Explorer: representations of gender, race, and class in US animation. *Journal of Children and Media*, 10(3), 355–368. [10.1080/17482798.2015.1127835](https://doi.org/10.1080/17482798.2015.1127835)
- Kreuter, M. W., Green, M. C., Cappella, J. N., Slater, M. D., Wise, M. E., Storey, D., et al. (2007). Narrative communication in cancer prevention and control: A framework to guide research and application. *Annals of Behavioral Medicine*, 33(3), 221–35. [10.1007/BF02879904](https://doi.org/10.1007/BF02879904)
- Kröger, T. (2019). Puppet as a Pedagogical Tool: A Literature Review. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(4), 393-401. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/688>

- Lamb, M. E. (2012). Mothers, fathers, families, and circumstances: Factors affecting children's adjustment. *Applied Developmental Science*, 16(2), 98–111. <https://doi.org/10.1080/10888691.2012.667344>.
- Machado, J. (19, agosto, 2019). La Fiscalía recibió 9.158 denuncias por violación y abuso sexual, en ocho meses. *Primicias*. <https://www.primicias.ec/noticias/sociedad/delitos-sexuales-mujeres-victimas/>
- Makarius, E. E. (2017). Edutainment. *Management Teaching Review*, 2(1), 17–25. doi:10.1177/2379298116680600
- Malecki, C. K. y Demaray, M. K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (casss). *Psychology in the Schools*. 39(1), 1–18. <https://doi.org/10.1002/pits.10004>
- Mancebo, M. T. (2014). Proyecto Amigos de confianza: ayudar a los demás nos hace ser mejores. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (358), 24-29.
- Mármol, R. A. (2019). Teatro de títeres como estrategia para potenciar la atención de niños de 5 años de la Escuela de Educación Básica Isabel Herrera de Velázquez. *Revista Conrado*, 15(70), 370-375. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Masten, A.S., Burt, K. y Coatsworth, J.D. (2006). Competence and Psychopathology. En D. Cicchetti y D. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology, Vol 3: Risk, Disorder and Psychopathology* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 696–738). New York: Wiley.
- Mathews, B., y Collin-Vézina, D. (2019). Child sexual abuse: Toward a conceptual model and definition. *Trauma, Violence, & Abuse*, 20(2), 131-148.
- McQueen, A., Kreuter, M. W., Kalesan, B., y Alcaraz, K. I. (2011). Understanding narrative effects: The impact of breast cancer survivor stories on message processing, attitudes, and beliefs among African American women. *Health Psychology*, 30(6), 674–682. 10.1037/a0025395
- Mideros, A. (2, julio, 2020). Pandemia: qué hacer ante la creciente violencia contra mujeres y niñas. *Primicias*. <https://www.primicias.ec/noticias/firmas/erradicar-violencia-contra-mujeres-ninas/>
- Ministerio de Gobierno. (23, octubre, 2020). Campaña ‘Los explosivos tipo pirotécnico no son juego de niños’ se compartió en 11 colegios de Machachi. Quito, Pichincha, Quito. <https://bit.ly/3J0DnG7>
- Moore, D. M., Baggett, K. M., y Barger, B. (2021). Measuring parent positive support of social communication among toddlers with autism: a systematic review. *Psychosocial Intervention*, 30(1), 57-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179865420006>
- Morales-Rodríguez, F., Trianes, M. V., Blanca, M., Escobar, M., y Fernández-Baena, F. (2012). Escala de Afrontamiento para Niños (EAN): *Propiedades psicométricas*. 28(2), 475-483. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.2.136221>
- Moyer-Gusé, E. (2008). Toward a Theory of Entertainment Persuasion: Explaining the Persuasive Effects of Entertainment-Education Messages. *Communication Theory*, 18(3), 407-425. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2008.00328.x>

- Moyer-Gusé, E. (2014). Entertainment-Education: Role of involvement. En T. L. Thompson (Ed.), *Encyclopedia of health communication* (Vol. 1-3, pp. 413-415). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd.
- Moyer-Gusé, E., Chung, A. H., y Jain, P. (2011). Identification with characters and ´ discussion of taboo topics after exposure to an entertainment narrative about sexual health. *Journal of Communication*, *61*, 387–406. 10.1111/j.1460-2466.2011.01551.x
- Moyer-Gusé, E., y Nabi, R. L. (2010). Explaining the effects of narrative in an entertainment television program: Overcoming resistance to persuasion. *Human Communication Research*, *36*, 26–52. 10.1111/j.1468-2958.2009. 01367.x
- Murphy, S. T., Frank, L. B., Moran, M. B., y Patnoe-Woodley, P. (2011). Involved, transported, or emotional? Exploring the determinants of change in knowledge, attitudes, and behavior in entertainment-education. *Journal of Communication*, *61*(3), 407–431. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2011.01554.x>
- Murphy, S. T., Frank, L. B., Chatterjee, J. S., y Baezconde-Garbanati, L. (2013). Narrative versus Nonnarrative: The Role of Identification, Transportation, and Emotion in Reducing Health Disparities. *Journal of Communication*, *63*(1), 116–137. <https://doi.org/10.1111/jcom.12007>
- Neipp, M., Quiles, M., León, E., Tirado, S., y Rodríguez-Marín, J. (2015). Applying the Theory of Planned Behavior: Which factors influence on doing physical exercise? *Atención Primaria*, *47*(5), 287-293. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2014.07.003>
- Niederdeppe, J., Kim, H. K., Lundell, H., Fazili, F., y Frazier, B. (2012). Beyond Counterarguing: Simple Elaboration, Complex Integration, and Counterelaboration in Response to Variations in Narrative Focus and Sidedness. *Journal of Communication*, *62*(5), 758-777. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01671.x>
- Oades-Sese, G. V., Cohen, D., Allen, J. W. P., y Lewis, M. (2014). Building resilience in young children the Sesame Street way. In S. Prince-Embury & D. H. Saklofske (Eds.), *Resilience interventions for youth in diverse populations* (pp. 181–201). Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0542-3\\_9](https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0542-3_9)
- Oatley, K. (2016). Fiction: Simulation of Social Worlds. *Trends in Cognitive Sciences*, *20*(8), 618–628. 10.1016/j.tics.2016.06.002
- Oltra, M. A. (2013). “Los títeres: un recurso educativo”. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, *54*, 164-179.
- Oliver, M. B., Dillard, J. P., Bae, K., & Tamul, D. J. (2012). The effect of narrative news format on empathy for stigmatized groups. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, *89*(2), 205-224. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7056788>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Estrategias para reducir la violencia contra niñas y niños*. <https://www.paho.org/es/temas/violencia-contraninas-ninos>
- Ortega de Pablo, N. (21, febrero, 2020). El silencio condena a las víctimas de abuso sexual infantil. [Charla académica]. Universidad Nebrija, España.

- Orcasita, L. y Uribe, A. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 4(2), pp. 69-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297224090010>.
- Osofsky, J. D., Rovaris, M., Hammer, J. H., Dickson, A., Freeman, N., y Aucoin, K. (2004). Working with police to help children exposed to violence. *Journal of Community Psychology*, 32(5), 593–606. 10.1002/jcop.20021
- Palacios-Espinoza, X., Pulido, S. y Montaña, J. (2009). Estrategias desarrolladas por los niños para afrontar el castigo: un diálogo entre la psicología y la teoría de redes sociales. *Universitas Psychologica*, 8(2), 471–486. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64712165015>
- Palacios, J. (2008). El abuso sexual a niñas, niños y adolescentes: un secreto familiar, un problema familiar, un problema social. *Revista Electrónica Educare*, 12, 99-111. <https://doi.org/10.15359/ree.12-Ext.9>
- Paysnick, A. A. y Burt, K. B. (2015). Moderating effects of coping on associations between autonomic arousal and adolescent internalizing and externalizing problems. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(5), 846–858. <http://dx.doi.org/10.1080/15374416.2014.891224>
- Raihan Wan Ramli, W. N., & Lugiman, F. A. (2012). La contribución de Shadow Puppet's Show a través de la participación de la comunicación social en la sociedad moderna. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 35, 353-360. <https://cyberleninka.org/article/n/548502>
- Ratcliff, C. L., y Sun, Y. (2020). Overcoming Resistance Through Narratives: Findings from a Meta-Analytic Review. *Human Communication Research*. 10.1093/hcr/hqz017
- Raviv, A., Raviv, A., Propper, A., y Fink, A. S. (2003). Mothers' attitudes toward seeking help for their children from school and private psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(1), 95–101. 10.1037/0735-7028.34.1.95
- Ryan, E. L. (2010). Dora the Explorer: Empowering Preschoolers, Girls, and Latinas. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(1), 54–68. 10.1080/08838150903550394
- Rodríguez-Contreras, L., e Igartua Perosanz, J. J. (2020). ¿Cómo convencer con mensajes testimoniales para dejar de fumar? Efectos de la voz narrativa y la similitud demográfica con el protagonista en la intención de dejar de fumar. *Health and Addictions/Salud Y Drogas*, 20(2), 1–12. <https://doi.org/10.21134/haaj.v20i2.471>
- Romero, E., Lucio y Gómez Maqueo, E., Durán Patiño, C., y Ruiz Badillo, A. (2018). Afrontamiento y algunos problemas internalizados y externalizados en niños. *Acta De Investigación Psicológica*, 7(3), 2758-2765. <https://doi.org/10.1016/j.aippr.2017.11.005>
- Rossato, C., y Brackenridge, C. (2009). Child protection training in sport-related degrees and initial teacher training for physical education: an audit. *Child Abuse Review: Journal of the British Association for the Study and Prevention of Child Abuse and Neglect*, 18(2), 81-93. <https://doi.org/10.1002/car.1052>

- Russo, G. y González-Torres, M. (2020). Desafíos del sistema educativo frente al abuso sexual en la infancia. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(30), 23-40. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-262>
- Sanjeevi, J., Houlihan, D., Bergstrom, K. A., Langley, M. M., y Judkins, J. (2018). A review of child sexual abuse: Impact, risk, and resilience in the context of culture. *Journal of Child Sexual Abuse: Research, Treatment, & Program Innovations for Victims, Survivors, & Offenders*, 27(6), 622–641. <https://doi.org/10.1080/10538712.2018.1486934>
- Sattler, J. (2016). Entrevistas con niños, padres, maestros y familias. *En evaluación infantil: Aplicaciones Conductuales, Sociales y Clínicas* (161-185). México: El Manual Moderno.
- Schultz, D. P. y Schultz, S. E. (2010). Teorías de la personalidad. <https://n9.cl/6nz0>
- Shure, M. B. (2001). I Can Problem Solve (ICPS): An Interpersonal Cognitive Problem Solving Program for Children. *Residential Treatment for Children & Youth*, 18(3), 3–14. 10.1300/j007v18n03\_02
- Singhal, A. (2014). Entertainment-Education. En T. L. Thompson (Ed.), *Encyclopedia of health communication* (Vol. 1-3, pp. 404-408). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd.
- Singhal, A., y Rogers, E. M. (2004). The Status of Entertainment-Education Worldwide. In A. Singhal, M. J. Cody, E. M. Rogers, & M. Sabido (Eds.), *Entertainment-education and social change: History, research, and practice* (pp. 3–20). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Slater, M., y Rouner, D. (2002). Entertainment-Education and Elaboration Likelihood: Understanding the processing of narrative persuasion. *Communication Theory*, 12(2), 173-191. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2002.tb00265.x>
- Slater, M. D., Rouner, D., y Long, M. (2006). Television dramas and support for controversial public policies: Effects and mechanisms. *Journal of Communication*, 56, 235–252. 10.1111/j.1460-2466.2006.00017.x
- Sosa, J. y Arcila, C. (2013). *Manual de la teoría de la comunicación*. Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia) y Ediciones de la U.
- Struge-Apple, M. L., Davies, P. T., Cicchetti, D., y Manning, L. G. (2010). Mothers' parenting practices as explanatory mechanisms in associations between interparental violence and child adjustment. *Partner Abuse*, 1(1), 45–60. <https://doi.org/10.1891/1946>
- Tal-Or, N., Boninger, D. S., Poran, A., y Gleicher, F. (2004). Counterfactual thinking as a mechanism in narrative persuasion. *Human Communication Research*, 30(3), 301-328. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2004.tb00734.x>
- Tal-Or, N., y Cohen, J. (2010). Understanding audience involvement: Conceptualizing and manipulating identification and transportation. *Poetics*, 38(4), 402-418. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2010.05.004>
- Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 187–202. 10.1007/bf00905728

- Tejerina, I. (2000). La literatura dramática infantil y el teatro de títeres. De Federico García Lorca a la actualidad. Ramón F. Llorens García (ed.), *Literatura infantil en la escuela, Alicante* (pp. 55-67) <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcp3b6>
- Trianes, M. V. y Fernández-Figueras, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir: Un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Fernández-Baena, F. J., Escobar, M., y Maldonado, E. F. (2011). IEI. *Inventario de Estrés Cotidiano Infantil*. Madrid: TEA Ediciones.
- Tufte, T. (2008). El edu-entretenimiento: buscando estrategias comunicacionales contra la violencia y los conflictos. *Intercom-Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, 31(1), 157-182. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69830989008>
- Tukachinsky, R. y Tokunaga, R. (2013). The effects of engagement with entertainment. *Annals of the International Communication Association*, 37(1), 287-322. <https://doi.org/10.1080/23808985.2013.11679153>
- UNICEF. (2016). Abuso sexual contra niños, niñas y adolescentes: Una guía para tomar acciones y proteger sus derechos. <https://uni.cf/34Jkxf>
- Vanegas de Ahogado, B. C., Gamboa, M. P., y de Silva, R. C. P. (2018). The use of information and communication technologies for sex education. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud (ACIMED)*, 29(3), 1-14. <http://www.acimed.sld.cu/index.php/acimed/rt/prinFRIENDLY/1270/767>
- van Krieken, K., Hoeken, H., y Sanders, J. (2017). Evoking and measuring identification with narrative characters – a linguistic cues framework. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01190>
- Vega-Vásquez, M., Rivera-Heredia, M. E., y Quintanilla-Montoya, R. O. Q. U. E. (2011). Recursos psicológicos y resiliencia en niños de 6, 8 y 10 años de edad. *Revista de educación y desarrollo*, 17, 33-41. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/antiores/17/017\\_Vega.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/17/017_Vega.pdf)
- Vivrette, R. L., Briggs, E. C., Lee, R. C., Kenney, K. T., Houston-Armstrong, T. R., Pynoos, R. S., y Kiser, L. J. (2018). Impaired caregiving, trauma exposure, and psychosocial functioning in a national sample of children and adolescents. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 11(2), 187–196. <https://doi.org/10.1007/s40653-016-0105-0>
- Wettersten, K. B., Guilmino, A., Herrick, C. G., Hunter, P. J., Kim, G. Y., Jagow, D., Beecher, T., Faul, K., Baker, A. A., Rudolph, S. E., Ellenbecker, K., y McCormick, J. (2005). Predicting Educational and Vocational Attitudes Among Rural High School Students. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 658–663. 10.1037/0022-0167.52.4.658
- Williams, J. H., Green, M. C., Kohler, C., Allison, J. J., y Houston, T. K. (2011). Stories to communicate risks about tobacco: Development of a brief scale to measure transportation into a video story–The ACCE Project. *Health Education Journal*, 70(2), 184-191. 10.1177/0017896910373171
- Zajac, K., Ralston, M. E., y Smith, D. W. (2015). Maternal Support Following Childhood Sexual Abuse: Associations with Children’s Adjustment Post-Disclosure and at 9-

month Follow-up. *Child abuse & neglect*, 44, 66-75.  
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.02.011>

Zalazar, M. F. y Cupani, M. (2016). Adaptación de dos medidas de apoyo social en estudiantes universitarios argentinos. *Actualidades en Psicología*. 30(120), 57-70.  
10.15517/ap.v30i120.21809

Zimmer-Gembeck, M. J., y Skinner, E. A. (2010). Review: The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development*, 35(1), 1–17.  
10.1177/0165025410384923

## ANEXOS

### Anexo 1: Drive con funciones de títeres

<https://bit.ly/3M8dCFw>

### Anexo 2: Cuestionario pre-test

#### CUESTIONARIO PRE-TEST

Código: \_\_\_\_\_

---

Por favor, responde de la manera más honesta posible a todas las preguntas del cuestionario. Tienes que **MARCAR CON UNA X** tu respuesta en cada opción de **TODAS LAS PREGUNTAS**.

No existen respuestas incorrectas, todas son válidas. Además, tus respuestas son secretas y serán utilizadas únicamente con fines científicos.

Al presionar el botón de **SIGUIENTE** que aparece más abajo, declaras que has leído y entendido que:

Tu participación es voluntaria

El participar en este estudio no te causará ningún daño

Das tu permiso para participar en el estudio

Muchas gracias por participar 😊

---

# Código:

El código se forma de la siguiente manera:

Escribe tu nombre, por ejemplo, JULIA, luego pon los años que tienes cumplidos, por ejemplo: JULIA10 (si tienes 10 años cumplidos). Si en tu clase hay otro compañero o compañera con tu nombre, escribe la inicial de tu apellido. Por ejemplo, JULIAM10. Si tienes dudas, pregunta al profesor o profesora.

Nombre del centro: \_\_\_\_\_

Grado que estás cursando: \_\_\_\_\_

1. Género		2. Edad	3. Con quién vives	4. Hermanos
1. Niño	<input type="checkbox"/>		1. Ambos (Papá y mamá)	1. Soy él o la mayor
2. Niña	<input type="checkbox"/>		2. Solo con mamá	2. Soy él o la menor
			3. Solo con papá	3. Soy él o la del medio
			4. Familiar/otro	4. Soy hija/o único

5. Si tienes que pedir ayuda cuando estás en peligro o te sientes incómodo ¿A quién acudes? Puedes marcar más de uno.

Madre	<input type="checkbox"/>
Padre	<input type="checkbox"/>
Madre y Padre	<input type="checkbox"/>
Hermanos/as	<input type="checkbox"/>
Amigos/as	<input type="checkbox"/>
Emergencias911	<input type="checkbox"/>
A mi profesor/a	<input type="checkbox"/>
Familiar/Otro	<input type="checkbox"/>

6. A continuación encontrarás una serie de reacciones que tienen los niños ante determinados problemas. **Señala con una X en cada reacción, si NUNCA, ALGUNAS VECES O MUCHAS VECES tienes esta reacción. Recuerda cómo sueles reaccionar tú ante un problema.**

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces
Quando hay algún problema en casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1. Me da igual			
2. Pienso en otra cosa para no acordarme del problema			
3. Intento solucionar el problema utilizando todos los medios posibles			
4. Hablo y le cuento el problema a otras personas (por ejemplo, familiares, profesores/as, amigos/as, etc.)			
5. Pido consejo a otras personas sobre qué hacer (por ejemplo, familiares, profesores/as, amigos/as, etc.)			
6. Busco otra cosa que hacer para no pensar en el problema			
7. Me peleo y discuto con mis familiares			
8. Pienso que todo se va a arreglar			
9. Guardo mis sentimientos para mí solo/a			
	<b>Nunca</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Muchas veces</b>
<b>Cuando me pongo enfermo/a y tengo que ir al médico</b>			
10. Intento solucionar el problema utilizando todos los medios posibles			
11. Busco otra cosa que hacer para no pensar en el problema			
12. Pido consejo a otras personas sobre qué hacer (por ejemplo, familiares, profesores/as, amigos/as, etc.)			
13. Me da igual			
14. Pienso que todo se va a arreglar			
15. Hablo y cuento el problema a otras personas (por ejemplo, familiares, profesores/as, amigos/as, etc.)			
16. Me peleo y discuto con mis familiares			
17. Guardo mis sentimientos para mí solo/a			
<b>Cuando tengo problemas con las notas</b>			
18. Me da igual			
19. Intento solucionar el problema utilizando todos los medios posibles			
20. Pido consejo a otras personas sobre qué hacer (por ejemplo, familiares, profesores/as, amigos/as, etc.)			
21. Pienso en otra cosa para no acordarme del problema			
22. Hablo y cuento el problema a otras personas (por ejemplo, familiares, profesores/as, amigos/as, etc.)			
23. Busco otra cosa que hacer para no pensar en el problema			
24. Me peleo y discuto con mis familiares, profesores/as, etc.			
25. Pienso que todo se va a arreglar			
26. Guardo mis sentimientos para mí solo/a			
<b>Cuando tengo problemas con algún compañero/a de clase</b>			
27. Pido consejo a otras personas sobre qué hacer (por ejemplo, familiares, profesores/as, amigos/as, etc.)			

28. Intento solucionar el problema utilizando todos los medios posibles			
29. Busco otra cosa que hacer para no pensar en el problema			
30. Guardo mis sentimientos para mí solo/a			
31. Hablo y cuento el problema a otras personas (por ejemplo, familiares, profesores/as, amigos/as, etc.)			
32. Me peleo y discuto con él o ella			
33. Me da igual			
34. Pienso que todo se arreglará			
35. Pienso en otra cosa para no acordarme del problema			

7. **Marca con una X**, qué tan probable es que hagas lo siguiente:

	Nada probable				Muy probable
1. Hablar con mi mami o mi papi si siento que alguien me hace sentir incómodo porque quiere tocar mis partes íntimas	1	2	3	4	5
2. Hablar con algún profesor o algún adulto de confianza en la escuela si siento que alguien me hace sentir incómodo porque quiere tocar mis partes íntimas	1	2	3	4	5
3. Llamar al 911 si me siento incómodo o en peligro porque alguien quiere tocar mis partes íntimas	1	2	3	4	5
4. Pedir a mis padres que no me dejen solo/a en casa	1	2	3	4	5
5. Pedir a mis padres que me dejen con un adulto de confianza que me pueda cuidar si ellos tienen que salir	1	2	3	4	5
6. No abrir la puerta a un desconocido o alguien que me hace sentir incómodo si me encuentro solo/a en casa	1	2	3	4	5
7. Pedir ayuda cuando un chico mayor o un adulto ha querido tocar mis partes íntimas o me está proponiendo algo que no me gusta	1	2	3	4	5
8. Pedir a mis padres o tutores que me escuchen y atiendan si quiero contarles que alguien me hace sentir incómodo, porque es un tema importante para mí	1	2	3	4	5
9. No confiar en todos los adultos, aunque parezcan confiables, pueden hacerme daño.	1	2	3	4	5
10. No aceptar regalos a cambio de hacer cosas que me hagan sentir incómodo	1	2	3	4	5

### Anexo 3: Cuestionario post-test

#### CUESTIONARIO POST-TEST

Código: \_\_\_\_\_

---

Por favor, responde de la manera más honesta posible a todas las preguntas del cuestionario. Tienes que MARCAR CON UNA X tu respuesta en cada opción de TODAS LAS PREGUNTAS.

No existen respuestas incorrectas, todas son válidas. Además, tus respuestas son secretas y serán utilizadas únicamente con fines científicos.

Al continuar con el cuestionario, declaras que has leído y entendido que:

Tu participación es voluntaria

El participar en este estudio no te causará ningún daño

Das tu permiso para participar en el estudio

Muchas gracias por participar 😊

---

Código: \_\_\_\_\_

El código se forma de la siguiente manera:

Escribe tu nombre, por ejemplo, JULIA, luego pon los años que tienes cumplidos, por ejemplo: JULIA10 (si tienes 10 años cumplidos). Si en tu clase hay otro compañero o compañera con tu nombre, escribe la inicial de tu apellido. Por ejemplo, JULIAM10. Si tienes dudas, pregunta al profesor o profesora.

Nombre del centro: \_\_\_\_\_

Grado que estás cursando: \_\_\_\_\_

1. Género	2. Edad	3. Con quién vives	4. Hermanos	5. En qué país naciste
1. Niño		1. Ambos (Papá y mamá)	1. Soy él o la mayor	Ecuador
2. Niña		2. Solo con mamá	2. Soy él o la menor	Venezuela
		3. Solo con papá	3. Soy él o la del medio	Colombia
		4. Familiar/otro	4. Soy hija/o único	Perú
				Estados Unidos
				Otro (escribe cuál)



6. Por favor, piensa en la **función de títeres** que acabas de ver. Ten en cuenta lo que has visto sobre **ESTHELA** y contesta las siguientes preguntas:

6.1. Marca con una “X” ¿En qué medida consideras que tú tienes algunas cosas en común con **ESTHELA**?

<b>Nada</b>	0	1	2	3	4	5	6	7	<b>Mucho</b>
-------------	---	---	---	---	---	---	---	---	--------------

6.2. ¿Cuánto crees que te pareces a ESTHELA? Marca con una “X” tu respuesta.

<b>Nada</b>	0	1	2	3	4	5	6	7	<b>Mucho</b>
-------------	---	---	---	---	---	---	---	---	--------------



7. Por favor, piensa en la **función de títeres** que acabas de ver. Ten en cuenta lo que has visto sobre **GODI** y contesta las siguientes preguntas:

7.1. Marca con una “X” ¿En qué medida consideras que tú tienes algunas cosas en común con **GODI**?

<b>Nada</b>	0	1	2	3	4	5	6	7	<b>Mucho</b>
-------------	---	---	---	---	---	---	---	---	--------------

7.2. ¿Cuánto crees que te pareces a **GODI**? Marca con una “X” tu respuesta.

<b>Nada</b>	0	1	2	3	4	5	6	7	<b>Mucho</b>
-------------	---	---	---	---	---	---	---	---	--------------



8. Por favor, piensa en la **función de títeres** que acabas de ver. Ten en cuenta lo que has visto sobre **TIN** y contesta las siguientes preguntas:

8.1. Marca con una “X” ¿En qué medida consideras que tú tienes algunas cosas en común con **TIN**?

<b>Nada</b>	0	1	2	3	4	5	6	7	<b>Mucho</b>
-------------	---	---	---	---	---	---	---	---	--------------

8.2. ¿Cuánto crees que te pareces a **TIN**? Marca con una “X” tu respuesta.

<b>Nada</b>	0	1	2	3	4	5	6	7	<b>Mucho</b>
-------------	---	---	---	---	---	---	---	---	--------------



9. En relación con **ESTHELA**, indica en qué medida has experimentado lo siguiente al ver la **FUNCIÓN DE TÍTERES**. Responde marcando con una X, la opción que mejor refleja tu respuesta.

	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
1. Me he sentido involucrado afectivamente con los sentimientos de ESTHELA	1	2	3	4	5
2. Me he sentido como “si yo fuera ESTHELA”	1	2	3	4	5
3. He imaginado cómo actuaría yo si me encontrara en el lugar de ESTHELA	1	2	3	4	5

4. Me he sentido preocupado por lo que le sucedía a ESTHELA	1	2	3	4	5
5. He comprendido la forma de actuar, pensar o sentir de ESTHELA	1	2	3	4	5
6. Yo mismo he experimentado las reacciones emocionales de ESTHELA	1	2	3	4	5
7. He intentado imaginar los sentimientos, pensamientos y reacciones de ESTHELA	1	2	3	4	5
8. He tenido la impresión de vivir realmente “yo mismo” la historia de ESTHELA	1	2	3	4	5
9. He entendido los sentimientos o emociones de ESTHELA	1	2	3	4	5
10. He intentado ver las cosas desde el punto de vista de ESTHELA	1	2	3	4	5
11. Me he identificado con ESTHELA	1	2	3	4	5



**10. En relación con GODI, indica en qué medida has experimentado lo siguiente al ver la FUNCIÓN DE TÍTERES.** Responde marcando con una X, la opción que mejor refleja tu respuesta.

	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
1. Me he sentido involucrado afectivamente con los sentimientos de GODI	1	2	3	4	5
2. Me he sentido como “sí yo fuera GODI”	1	2	3	4	5
3. He imaginado cómo actuaría yo si me encontrara en el lugar de GODI	1	2	3	4	5
4. Me he sentido preocupado por lo que le sucedía a GODI	1	2	3	4	5
5. He comprendido la forma de actuar, pensar o sentir de GODI	1	2	3	4	5

6. Yo mismo he experimentado las reacciones emocionales de GODI	1	2	3	4	5
7. He intentado imaginar los sentimientos, pensamientos y reacciones de GODI	1	2	3	4	5
8. He tenido la impresión de vivir realmente “yomismo” la historia de GODI	1	2	3	4	5
9. He entendido los sentimientos o emociones de GODI	1	2	3	4	5
10. He intentado ver las cosas desde el punto de vista de GODI	1	2	3	4	5
11. Me he identificado con GODI	1	2	3	4	5



11. En relación con TIN, indica en qué medida has experimentado lo siguiente al ver la FUNCIÓN DE TÍTERES. Responde marcando con una X, la opción que mejor refleja tu respuesta.

	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
1. Me he sentido involucrado afectivamente con los sentimientos de TIN	1	2	3	4	5
2. Me he sentido como “si yo fuera TIN”	1	2	3	4	5
3. He imaginado cómo actuaría yo si me encontrara en el lugar de TIN	1	2	3	4	5
4. Me he sentido preocupado por lo que le sucedía a TIN	1	2	3	4	5
5. He comprendido la forma de actuar, pensar o sentir de TIN	1	2	3	4	5
6. Yo mismo he experimentado las reacciones emocionales de TIN	1	2	3	4	5
7. He intentado imaginar los sentimientos, pensamientos y reacciones de TIN	1	2	3	4	5

8. He tenido la impresión de vivir realmente “yo mismo” la historia de TIN	1	2	3	4	5
9. He entendido los sentimientos o emociones de TIN	1	2	3	4	5
10. He intentado ver las cosas desde el punto de vista de TIN	1	2	3	4	5
11. Me he identificado con TIN	1	2	3	4	5

12. **COLOCA una X** ¿Quién fue el héroe o la heroína que ayudó a Godi en la historia de títeres que acabas de ver?

Mama	
Policía del 911	
Profesora	

13. **Marca con una X**, en qué medida estás de acuerdo con las siguientes frases sobre **la FUNCIÓN DE TÍTERES** que acabas de leer:

	Muy en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
1. Podía imaginarme a mí mismo en las situaciones descritas en la función	1	2	3	4	5	6	7
2. Me sentí muy concentrado mientras veía la función	1	2	3	4	5	6	7
3. Quería saber cómo iba a terminar la función	1	2	3	4	5	6	7
4. La función me ha afectado emocionalmente	1	2	3	4	5	6	7
5. Mientras veía la función me hice una imagen muy clara de Esthela, Godi y Tin	1	2	3	4	5	6	7

13. **Marca con una X**, en qué medida te han sucedido las siguientes cosas mientras veías **la FUNCIÓN DE TÍTERES**

	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
1. Mientras veía la función sentía que quería criticar o mostrar mi desacuerdo con lo que estaba sucediendo o lo que estaban diciendo	1	2	3	4	5

2. Mientras veía la función me ponía a pensar de un modo diferente sobre los temas que se presentaban allí	1	2	3	4	5
3. Mientras veía la función pensaba que la información que se daba sobre algunos temas era engañosa y estaba mal	1	2	3	4	5
4. Mientras veía la función intentaba pensar si había defectos o engaños en la información que se daba sobre algunos temas	1	2	3	4	5

14. **Marca con una X** qué tan de acuerdo estás con las siguientes frases luego de ver **la FUNCIÓN DE TÍTERES**:

1. Estoy seguro de ya no confiar en todos los adultos aunque se muestren amigables pero me hagan sentir incómodo.

	1	2	3	4	5	
---	---	---	---	---	---	--

2. Estoy listo para pedir a mis padres que me escuchen si algo me está haciendo sentir incómodo.

	1	2	3	4	5	
---	---	---	---	---	---	--

3. Me siento listo para pedir ayuda al 911 cuando lo necesite.

	1	2	3	4	5	
---	---	---	---	---	---	--

4. Sé a quiénes acudir cuando tenga que pedir ayuda.

	1	2	3	4	5	
---	---	---	---	---	---	--

5. No debo dar información personal a gente que me contacta en las redes sociales o en los juegos en línea.

	1	2	3	4	5	
---	---	---	---	---	---	--

15.- **Mira las caritas y marca con una X** ¿Cuánto has disfrutado de la función que has visto?

				
---	---	---	---	---

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

16. **Marca con una X**, qué tan probable es que hagas lo siguiente:

	Nada probable				Muy probable
1. Hablar con mi mami o mi papi si siento que alguien me hace sentir incómodo porque quiere tocar mis partes íntimas	1	2	3	4	5
2. Hablar con algún profesor o algún adulto de confianza en la escuela si siento que alguien me hace sentir incómodo porque quiere tocar mis partes íntimas	1	2	3	4	5
3. Llamar al 911 si me siento incómodo o en peligro porque alguien quiere tocar mis partes íntimas	1	2	3	4	5
4. Pedir a mis padres que no me dejen solo/a en casa	1	2	3	4	5
5. Pedir a mis padres que me dejen con un adulto de confianza que me pueda cuidar si ellos tienen que salir	1	2	3	4	5
6. No abrir la puerta a un desconocido o alguien que me hace sentir incómodo si me encuentro solo/a en casa	1	2	3	4	5
7. Pedir ayuda cuando un chico mayor o un adulto ha querido tocar mis partes íntimas o me está proponiendo algo que no me gusta	1	2	3	4	5
8. Pedir a mis padres o tutores que me escuchen y atiendan si quiero contarles que alguien me hace sentir incómodo, porque es un tema importante para mí	1	2	3	4	5
9. No confiar en todos los adultos porque, aunque parezcan confiables, pueden hacerme daño.	1	2	3	4	5
10. No aceptar regalos a cambio de hacer cosas que me hagan sentir incómodo	1	2	3	4	5

## Anexo 4: Consentimiento informado

---

FECHA DE NACIMIENTO DE SU HIJO/A: \*

Fecha

dd/mm/aaaa 

---

GRADO Y PARALELO QUE CURSA: \*

Tu respuesta

---

ESCUELA \*

Tu respuesta

---

SU NOMBRE Y APELLIDO \*

Tu respuesta

---

CÉDULA DEL REPRESENTANTE \*

Tu respuesta

---

NOMBRE Y APELLIDO DE SU HIJO/A: \*

Tu respuesta

---

¿Autoriza la participación de su hijo/a? \*

sí

No

Enviar

Borrar formulario