

¿Cómo investigar violencia de género en niñas con y sin discapacidad? Metodologías desde una revisión narrativa

Paola Cuenca Alvarado

Universidad de Girona  

<https://dx.doi.org/10.5209/soci.103233>

Recibido: 8 de junio de 2025 • Aceptado: 5 de noviembre de 2025

Resumen: Este trabajo presenta una revisión narrativa de la literatura centrada en las metodologías empleadas para investigar la violencia de género en niñas, con y sin discapacidad. A partir de una búsqueda situada y contextual, se identificaron catorce estudios publicados entre 2000 y 2024. La decisión de realizar una revisión narrativa responde tanto a la escasez de investigaciones en este campo como a la necesidad de desarrollar un análisis profundo, flexible y crítico de los enfoques metodológicos disponibles. Los resultados evidencian una gran diversidad de técnicas utilizadas, entre ellas: entrevistas individuales, grupos focales, test de apreciación infantil, encuestas estructuradas, cuestionarios escolares, observación participante, análisis de expedientes e iniciativas pedagógicas como los clubes de lectura. Las metodologías cualitativas, especialmente aquellas que priorizan la escucha activa y la interpretación situada, resultan más eficaces para comprender la complejidad de las experiencias de violencia vividas por las niñas. Además, se detectan limitaciones éticas, escasa sistematización de procedimientos y una insuficiente incorporación de perspectivas interseccionales. La escuela aparece como un espacio clave tanto para la reproducción como para la transformación de las prácticas violentas. Desde una perspectiva basada en los enfoques de derechos, interseccionalidad y estudios de infancia, se destaca la importancia de reconocer a las niñas como agentes epistémicos en los procesos de investigación, con capacidad para aportar conocimientos significativos sobre sus propias experiencias. Este trabajo ofrece orientaciones metodológicas que pueden contribuir a fortalecer futuras investigaciones y políticas públicas comprometidas con la infancia.

Palabras clave: violencia de género, niñas, escuela, abuso sexual, discapacidad (no consta en el tesoro de la UNESCO).

PT Como investigar violência de gênero em meninas com e sem deficiência? Metodologias a partir de uma revisão narrativa

Resumo: Este artigo apresenta uma revisão narrativa da literatura centrada nas metodologias empregadas na investigação da violência de gênero contra meninas, com e sem deficiência. A partir de uma busca situada e contextualizada, foram identificados quatorze estudos publicados entre 2000 e 2024. A escolha pela revisão narrativa justifica-se tanto pela escassez de pesquisas nesse campo quanto pela necessidade de desenvolver uma análise profunda, flexível e crítica dos enfoques metodológicos disponíveis. Os resultados evidenciam uma grande diversidade de técnicas utilizadas, entre as quais: entrevistas individuais, grupos focais, testes de apreciação infantil, inquéritos estruturados, questionários escolares, observação participante, análise de prontuários e iniciativas pedagógicas, como clubes de leitura. As metodologias qualitativas, especialmente aquelas que priorizam a escuta ativa e a interpretação situada, mostram-se mais eficazes para compreender a complexidade das experiências de violência vividas por meninas. Identificam-se limitações éticas, baixa sistematização dos procedimentos e uma insuficiente incorporação de perspectivas interseccionais. A escola emerge como um espaço chave tanto para a reprodução quanto para a transformação de práticas violentas. Sob uma perspectiva baseada nos enfoques dos direitos humanos, da interseccionalidade e dos estudos da infância, destaca-se a importância de reconhecer as meninas como agentes epistêmicos nos processos de investigação, com capacidade para oferecer conhecimentos significativos sobre as suas próprias experiências. Este trabalho oferece orientações metodológicas que podem contribuir para o fortalecimento de futuras pesquisas e políticas públicas comprometidas com a infância.

Palavras-chave: Violência de gênero, meninas, escola, abuso sexual, deficiência (não consta no tesouro da UNESCO)

ENG How to Research Gender-Based Violence in Girls and without Disabilities? Methodologies from a Narrative Review

Abstract: This paper presents a narrative review of the literature focused on the methodologies employed to investigate gender-based violence against girls, both with and without disabilities. Based on a context-situated search, fourteen studies published between 2000 and 2024 were identified. The decision to conduct a narrative review stems from both the scarcity of research in this area and the need for a deep, flexible, and critical analysis of the available methodological approaches. The findings reveal a wide variety of techniques used, including individual interviews, focus groups, children's appreciation tests, structured surveys, school questionnaires, participant observation, case file analysis, and pedagogical initiatives such as reading clubs. Qualitative methodologies, particularly those that prioritize active listening and situated interpretation, are found to be most effective in capturing the complexity of girls' experiences of violence. Furthermore, the review identifies significant limitations, including ethical challenges, limited procedural systematization, and a lack of intersectional perspectives. Schools emerge as key spaces for both the reproduction and the transformation of violent practices. From a rights-based, intersectional, and childhood studies perspective, the importance of recognizing girls as epistemic agents in research processes is emphasized—capable of contributing meaningful knowledge about their own experiences. This study offers methodological guidance that may help strengthen future research and inform public policies committed to the well-being and rights of children.

Keywords: Gender-based violence, girls, school, sexual abuse, disability (not included in the UNESCO thesaurus).

Sumario: 1. Introducción. 2. Metodología. 2.1. Criterios de elegibilidad. 2.2. Criterios de exclusión. 2.3. Proceso de recopilación y análisis de datos. 2.4. Descripción de las fases que conforman el proceso de recopilación y análisis de datos. 3. Resultados. 3.1. Panorama general de metodologías identificadas. 3.2. Principales aportes metodológicos. 3.3. Limitaciones recurrentes. 3.4. Contextos donde se produce y estudia la violencia. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias.

Cómo citar: Cuenca Alvarado, P. (2025). ¿Cómo investigar violencia de género en niñas con y sin discapacidad? Metodologías desde una revisión narrativa. *Sociedad e Infancias*, 9(2), 281-293. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.103233>

1. Introducción

La violencia de género es una de las formas más persistentes de desigualdad y una grave violación de los derechos humanos. La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) en la ONU Mujeres (1979), asume la violencia de género como toda forma de discriminación que se manifiesta en la reproducción de roles y estereotipos de género, así como conductas, percepciones y actitudes que se puedan perpetrar tanto desde el ámbito personal, familiar como institucional.

Desde la consideración anterior, la violencia de género es una problemática que afecta también a las niñas, sin embargo, continúa siendo invisibilizada o poco documentada en los ámbitos académicos y políticos. Las niñas enfrentan múltiples formas de violencia por razones de género desde edades tempranas, en contextos como la familia, la escuela, la comunidad o las relaciones afectivas. Esta violencia adopta formas que van desde el abuso sexual y psicológico, hasta prácticas institucionales discriminatorias y exclusión educativa, especialmente en contextos donde persisten normas patriarcales y estructuras sociales opresivas (Estrada Mesa, 2001; Pinto et al., 2013; Venegas Medina, 2010).

La Organización Mundial de la Salud (2022) establece sobre el maltrato infantil: como las afectaciones a partir de cualquier tipo de abuso o desatención a menores de 18 años, de tipo físico o afectivo, abuso sexual, negligencia o explotación que afecte su salud, la dignidad o ponga en peligro su vida. El informe de la ONU Mujeres (1995) ya alertaba sobre prácticas nocivas hacia las niñas –como el matrimonio infantil, la mutilación genital o la preferencia por hijos varones– y sobre desigualdades estructurales en el acceso a la educación. En este último ámbito, esta desigualdad se refuerza mediante sesgos presentes en las actividades de aprendizaje, donde se privilegia la participación de los varones frente a la de las niñas. Un ejemplo de ello es la mayor presencia masculina en áreas como Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) (Merayo y Ayuso, 2023), mientras que las niñas suelen desenvolverse en contextos que transmiten mensajes contradictorios sobre el rol que las mujeres deben ocupar en la sociedad. Estos entornos y sistemas educativos reproducen condiciones que hacen que muchas niñas interioricen desde temprana edad la idea de que su lugar es inferior al de los varones, lo que contribuye a que, en la adultez, normalicen ciertas prácticas sexistas e incluso situaciones de violencia de género (Pinto et al., 2013).

Estas situaciones de violencia y maltrato infantil pueden no ser reconocidas socialmente como violencia debido al uso de poder y dominación que tan arraigado está en nuestras prácticas sociales y que principalmente afecta a mujeres y niñas. En ese sentido, la infancia se ve afectada porque es considerada como una etapa de menor valía, pudiendo ser aprovechada para que se ejerza poder y se propicien circunstancias

que afecten la integridad de niñas y niños, a partir de situaciones que no suelen ser identificadas por ellas/os como actos de violencia (Ames *et al.*, 2021; Mayall, 1996). Además, estudios recientes señalan cómo la experiencia de la violencia se agrava con el cruce de factores interseccionales como la clase social, el origen étnico o la discapacidad (Caballero Pérez *et al.*, 2013; Don *et al.*, 2015; UNICEF, 2013; Marques *et al.*, 2019).

En referencia a la discapacidad, reconocemos a esta a partir de posicionamientos como la Declaración de los Derechos de los Impedidos y del Manifiesto de UPIAS; que si bien son posicionamientos antiguos han marcado un antes y un después en la consideración de la discapacidad. Por un lado, la Declaración de los Derechos de los Impedidos reconoce como: *impedido* “Toda persona incapacitada de subvenir por sí misma, en su totalidad o en parte, a las necesidades de una vida individual o social normal a consecuencia de una deficiencia, congénita o no, de sus facultades físicas o mentales” (ONU, 1975). Por otro lado, el manifiesto de UPIAS (1976) propone que se haga una diferenciación entre impedimento y discapacidad, de manera que impedimento sería la “Carencia de uno o de parte de algún miembro, órgano o mecanismo corporal defectuoso y discapacidad, la desventaja o restricción en la actividad, que resulta de la organización social contemporánea, que en poco o nada toma en cuenta a las personas con impedimentos físicos y que por lo tanto las excluye de su participación en las actividades sociales ordinarias” (p. 20). A consecuencia de lo anterior, posicionamos la idea de reconocer a la discapacidad como la experiencia que atraviesan quienes experimentan algún tipo de impedimento, en una sociedad organizada y estructurada principalmente para quienes pueden ser competentes con las exigencias sociales contemporáneas.

Al respecto de la intersección entre violencia y discapacidad Shum Mun Man *et al.* (2006) proponen que “El aislamiento y las restricciones sociales que las mujeres sufren en su condición de discapacitadas se entremezclan con la opresión que como mujeres padecen” (p. 35). Esta reflexión también es aplicable al caso de las niñas, quienes, además de ser mujeres en proceso de socialización bajo roles y mandatos de género, enfrentan barreras adicionales vinculadas a su edad y a su condición de discapacidad. Esta doble forma de discriminación se inscribe tanto en el sistema de género como en la construcción social de la discapacidad. Por un lado, el género, entendido como una construcción determinada por el contexto social, político y económico, define las expectativas, limitaciones y jerarquías entre los sexos desde edades tempranas. Por otro lado, la discapacidad hace referencia a aquel grupo de personas quienes dependen de la sociedad para ser catalogadas como “capaz” o no, a partir de la norma hegemónica del “cuerpo capaz” (Caballero Pérez y Vales Hidalgo, 2012). Las niñas con discapacidad, por tanto, se encuentran en una posición de vulnerabilidad acentuada por estas construcciones sociales que las ubican simultáneamente como dependientes, frágiles y subordinadas.

Desde esta perspectiva, es posible analizar cómo diversas formas de opresión afectan de manera específica a las niñas con discapacidad. Los autores Ortego Hernando y Forteza Forteza (2007), identifican factores¹ que predisponen a esta población a una mayor exposición a la violencia de género, entre los que se incluyen: el tipo de discapacidad y el grado de dependencia, la baja autoestima, el miedo a denunciar, el ser tratadas como niñas, incluso en etapas posteriores de desarrollo, la falta de medidas de protección adecuadas, el aislamiento social, la escasez de recursos económicos, y la dificultad para identificar las situaciones de abuso como violencia.

A pesar de la gravedad del problema, las investigaciones empíricas sobre violencia de género en niñas –y particularmente en niñas con discapacidad ya sea física, intelectual o sensorial– siguen siendo escasas y metodológicamente dispersas. Asumir este estudio responde a que algunas manifestaciones de violencia contra mujeres con discapacidad no son visibilizadas como formas de violencia de género; ya que se podría estar dando más importancia a la discriminación por motivos de discapacidad dejando de lado el análisis de violencia en relación a otras características (Red Internacional de Mujeres con Discapacidad, 2010). En este sentido es importante resaltar que, aunque el párrafo anterior podría referirse a mujeres adultas dicho análisis no dista de la violencia de género experimentada por niñas, debido a que las situaciones de violencia tienen la misma raíz social y simbólica –su naturaleza reside en el hecho de ser mujer.

Esta escasez se debe, en parte, a los dilemas éticos y epistemológicos que plantea la investigación con poblaciones infantiles y con discapacidad, así como a la falta de sistematización de estrategias y herramientas metodológicas adecuadas para este campo.

Frente a este vacío, el presente estudio tiene como objetivo identificar, sistematizar y analizar las metodologías empleadas en investigaciones sobre violencia de género en niñas, tanto con/sin discapacidad, entre los años 2000 y 2024. A través de una revisión narrativa de la literatura, se pretende ofrecer un panorama comprensivo que sirva como referencia para futuras investigaciones sensibles, rigurosas e interseccionales.

Este trabajo se propone responder a tres preguntas centrales:

¿Cuáles son las metodologías utilizadas en estudios sobre violencia de género en niñas con y sin discapacidad?

¿Qué tipo de datos y hallazgos permiten obtener estas metodologías?

¿Cuáles son las limitaciones, condiciones de aplicación y características poblacionales asociadas a estas metodologías?

¹ Se utiliza el término *discapacidad*, dejando de lado el uso de otros términos que podrían considerarse más idóneos, como “diversidad funcional”, dado que se trata de un estudio con perspectiva interseccional y con una mirada crítica sobre el capacitismo y la normalidad. Esto se debe a que, en las búsquedas iniciales realizadas para orientar la base del estudio, existe una escasez de investigaciones que incluyan el término “diversidad funcional” y especialmente, que lo relacionen con otros términos clave de interés para el desarrollo de las búsquedas.

Al responder a estas preguntas, se busca no solo contribuir al desarrollo metodológico del campo, sino también visibilizar las realidades de niñas cuyas voces han sido históricamente silenciadas. En tal sentido, este trabajo se centra en las niñas con y sin discapacidad y en la infancia. En algunos casos se utilizará el término agentes epistémicos, retomando las aportaciones de Kohan (2007) y Mayall (1996), quienes proponen valorar la voz de las niñas y reconocerlas como sujetos con capacidad epistémica. De igual manera, desde un posicionamiento desde los estudios de las infancias en los que se aprecia la voz de las infancias en los procesos de investigación, otorgándoles relevancia y legitimidad (Bland y Atweh, 2007; Bragg, 2007; Poveda y Jociles, 2021)

2. Metodología

Dado que la literatura sobre violencia de género en niñas con discapacidad es aún escasa, en esta investigación se optó por una Revisión Narrativa de la Literatura (RNL) (Jesson *et al.*, 2011; Mishra y Mishra, 2024), que permite mayor flexibilidad interpretativa en contextos de conocimiento incipiente (Leal-Barreto y Rodríguez-Hernández, 2004; Leithwood, 2023; Maroldi *et al.*, 2018; Merayo y Ayuso, 2023; Ranta *et al.*, 2023).

A diferencia de las revisiones sistemáticas tradicionales, que suelen orientarse a la cuantificación de evidencias, o niveles y contextos de producción, o a la valoración de la efectividad de intervenciones, las RNL permiten explorar con mayor profundidad la diversidad metodológica, los marcos epistémicos y las tensiones contextuales presentes en los estudios revisados (Ferrari, 2015; Jesson *et al.*, 2011; Ranta *et al.*, 2023). Considerando que una de las condiciones de la RNL es la flexibilidad, lo cual permite integrar diversos estilos (Ferrari, 2015; Jesson *et al.*, 2011), se decidió incorporar elementos del protocolo PRISMA para organizar y procesar los estudios e investigaciones publicadas.

Las búsquedas se realizaron en las bases de datos de SCOPUS y WEB OF SCIENCE (WOS). Dado el interés de indagar cómo se ha estudiado la violencia de género en las niñas con y sin discapacidad y considerando que estas categorías pueden ser denominadas de diferentes maneras, se decidió usar la búsqueda de precisión como pauta para este procedimiento. Este tipo de búsqueda se basa en organizar dos tipos de conceptos donde se pueden tejer relaciones entre ambos, estos son: términos principales y términos de referencia, tomados como guía desde el documento *búsqueda de precisión* (The Ohio State University, 2016). En ese sentido, con términos principales nos referimos al concepto central de la búsqueda, y con términos de referencia a aquellos que podrían estar vinculados al concepto central de acuerdo con las relaciones que podrían haber sido abordadas. Es importante señalar que la búsqueda se realizó en idioma español e inglés. Sobre esto último, la decisión responde a que dentro de la producción académica es mandatorio que los resúmenes y las palabras clave se registren en este idioma.

Con estas consideraciones se realizaron combinaciones que incluían los términos principales entre comillas y con el operador booleano *and*, por ejemplo: "gender violence" and "girls", "violence" and "against girls", "disability" and "girls" and "school", "gender violence" and "school", "gender violence" and "girls". Los términos de referencia fueron usados para refinar la búsqueda, por ejemplo: *girls, children, rape, sexual violence, school*, estos se escribieron sin comillas.

2.1. Criterios de elegibilidad

Inicialmente se pretendía trabajar solo con artículos que investiguen violencia de género en niñas que experimenten discapacidad, sin embargo, por la limitada cantidad de estudios encontrados, se decidió también incluir: 1) estudios que incluyan violencia de género en niñas sin discapacidad, 2) dada la escasez de estudios que solo integren a niñas, se decidió incluir también estudios que investiguen violencia de género en niñas y que también incluyan a varones menores de dieciocho años y mujeres adultas. Es importante recalcar que cuándo se encontraba un artículo con estas dos últimas características, para el análisis se tomaron en cuenta únicamente los resultados obtenidos con el grupo de niñas.

Dicho esto, los criterios de elegibilidad para la búsqueda fueron los siguientes:

- Los artículos debían incluir los términos que se indican en el apartado anterior como términos principales y términos de referencia, tanto en su título, como en su resumen y en las palabras clave.
- Se tomaron en cuenta artículos científicos publicados desde el año 2000 hasta el 2024, se asumió que trabajar en este rango temporal permitiría encontrar mayor cantidad de artículos
- Las áreas de estudio incluían *social sciences, psychology* y *education*.
- Únicamente se realizó la búsqueda de artículos en idioma español e inglés.
- Es determinante la edad de las niñas involucradas en el estudio. En ese sentido, se ha tomado en cuenta solo aquellos que incluían niñas hasta de 18 años².

Todos estos criterios de elegibilidad fueron aplicados desde la primera fase de la búsqueda.

2.2. Criterios de exclusión

Se rechazaron aquellos artículos que pese a ser localizados con estos términos eran artículos que solo involucraban a mujeres de edad adulta; otros porque no se relacionaban con el tema de estudio pese a incluir las

² La Convención Sobre los Derechos del Niño establece el reconocimiento de status de niño a todo ser humano menor de 18 años. Ver: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

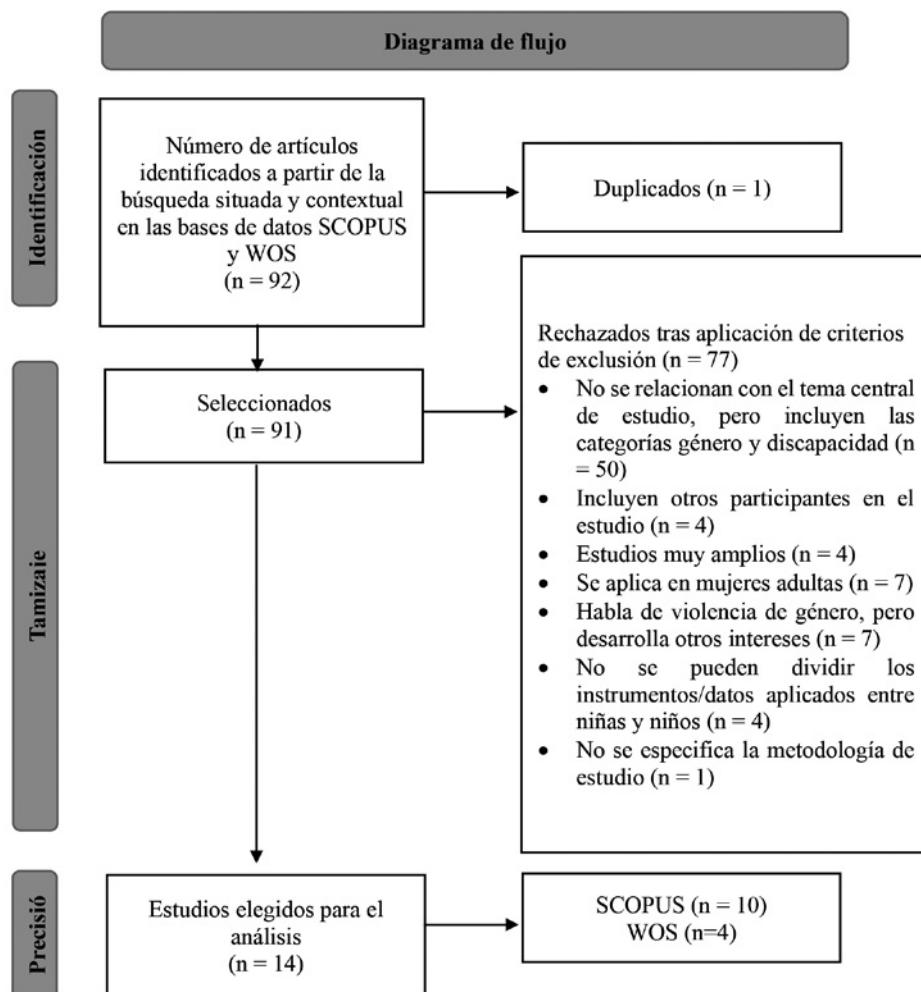
categorías género y discapacidad; por ser seguimientos extensos, es decir, desde la infancia hasta la edad adulta; por ser estudios aplicados con toda la población; por involucrar en sus estudios a otros participantes y no ser específicos en sus resultados; por hablar de violencia de género pero desarrollar otros intereses; por no poder dividir los datos analizados entre niñas y niños, y por no desarrollar de manera explícita las técnicas y procedimientos de investigación que permitan comprender la violencia de género en las niñas.

2.3. Proceso de recopilación y análisis de datos

Para este fin, se han considerado tres fases: 1) identificación, 2) tamizaje y 3) precisión. Aunque la organización y el proceso difieren de la forma convencional, se han seguido las orientaciones del método *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis* (PRISMA) como base para la elaboración de un diagrama de flujo que permite organizar y resumir estas tres fases.

Esta decisión responde a que se realizó una búsqueda situada y contextual, esto quiere decir que, desde la primera fase se tuvo presente los títulos, y se leyó el contenido de sus resúmenes, con la finalidad de considerar solo aquellos que respondan a los criterios de inclusión, lo que permitió tener una cantidad considerable de artículos desde el principio (ver figura 1).

Figura 1. Proceso de identificación, tamizaje y precisión



Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida de las bases de datos que se han consultado.

2.4. Descripción de las tres fases que conforman el proceso de recopilación y análisis de datos

Fase 1 (identificación): con la aplicación de los términos principales y los términos de referencia que antes se describió, se ejecutó la búsqueda situada y contextual, logrando así localizar 92 artículos (40 de SCOPUS y 52 de WOS), que fueron recopilados en una tabla de Excel³ que debido a su amplitud no se muestra en el artículo. En esta fase se excluye un artículo por estar duplicado.

Fase 2 (tamizaje): esta fase consistió en la lectura de la metodología de cada artículo, e incluso en algunos artículos fue necesaria su lectura completa. Aquí se aplicaron los criterios de exclusión que se explican anteriormente, se excluyeron 77 artículos.

³ La tabla que contiene los 92 artículos identificados desde las bases de datos de SCOPUS Y WOS se la puede encontrar en el siguiente link: <https://resultados-e8e80.web.app/>

Fase 3 (precisión): en esta fase se localizaron los artículos finales: 10 desde SCOPUS y 4 desde WOS. Además, esta fase permitió la elaboración de una tabla de resultados con la intención de responder a las preguntas planteadas para el desarrollo de este estudio, por su extensión no se incluye en este trabajo, pero se ha realizado una síntesis (ver tabla 1).

3. Resultados

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia. Como ya se había indicado, al hacer una revisión del estado del arte sobre estudios de violencia de género en niñas con discapacidad los resultados fueron muy escasos e insuficientes. Esto podría deberse a al menos tres razones. Primero, el desafío ético que implica el trabajo con personas que experimentan discapacidad en la infancia. Segundo, a la falta de sistematización de herramientas metodológicas, técnicas y recursos para recopilar información sobre este tema. Y, tercero, la consideración de las infancias como víctimas colaterales, y no centrales, de la violencia de género (Czalbowski, 2015).

En ese sentido, el propósito central de este estudio pasó de ser una revisión sistemática, a ser una revisión narrativa de la literatura. Esto permitió un análisis profundo y reflexivo de cada uno de los estudios encontrados, logrando que, aún con escasa cantidad de artículos se puedan obtener datos y hallazgos importantes que podrían orientar a nuevos investigadores a abordar estos temas con mayor rigor y, además, puedan contar con un corpus de herramientas metodológicas para producir conocimiento en este campo.

3.1. Panorama general de metodologías identificadas

La revisión permitió clasificar las metodologías en ocho grandes grupos: entrevistas individuales en profundidad, grupos focales, encuestas estructuradas, test de apreciación infantil, observación participante, análisis de expedientes, clubes de lectura y cuestionarios escolares. En la Tabla 1, se sintetizan los autores, sus aportes principales, limitaciones y rangos de edad de aplicación.

Tabla 1. Tabla de resultados que responde a las preguntas planteadas para el desarrollo de este análisis.

Tipo de metodología	Autores	Aportes principales	Limitaciones comunes	Rango de edad aplicado
Grupos focales	Mayeza <i>et al.</i> (2021); Montserrat <i>et al.</i> (2022); Hui <i>et al.</i> (2017)	Permiten identificar percepciones compartidas y dinámicas sociales en torno a la violencia.	Difícil asegurar profundidad individual; no siempre se conoce si las participantes han vivido violencia.	10 a 17 años
Entrevistas grupales e individuales	Bhana (2012); Don <i>et al.</i> (2015); Mayeza <i>et al.</i> (2021); Hui <i>et al.</i> 2017)	Brindan acceso a narrativas personales, significados subjetivos.	Exigen habilidades del entrevistador y confianza del participante.	13 a 17 años
Encuestas	Brunnberg <i>et al.</i> (2012); Howard <i>et al.</i> (2007); Mueller Johnson <i>et al.</i> (2014)	Permiten recolectar datos a gran escala, comparables y estadísticamente tratables.	Poca exploración de significados subjetivos; limitadas a preguntas cerradas.	12 a 18 años
Test de apreciación infantil	Durán González y Mendoza Mendoza (2022)	Útiles para acceder a experiencias en edades tempranas mediante imágenes y estímulos simbólicos.	Dificultad para sostener atención prolongada; interpretaciones condicionadas por clima grupal.	4 a 12 años
Observación participante	Schaffner (2007)	Aporta datos sobre dinámicas naturales y contextuales, difícilmente accesibles de otro modo.	Aunque no se describe ninguna, puede requerir tiempo prolongado y cercanía.	13 a 18 años
Clubs de lectura	Taber <i>et al.</i> (2013)	Promueven reflexión crítica a partir de relatos literarios y fomentan agencia.	Los resultados pueden no representar las experiencias de otras chicas.	Menores de 18 años
Análisis de expedientes / historias de vida	Tasca <i>et al.</i> (2012)	Acceso indirecto a experiencias violentas; útil para casos judicializados.	Falta de contexto profundo; limitado a lo registrado por funcionarios.	Menores de 18 años
Cuestionarios escolares (CUVE-R-ESO)	Domínguez Alonso <i>et al.</i> (2019)	Útil para intervenciones institucionales ya que puede ser aplicado de manera simultánea en varios grupos.	No se identifican dificultades.	12 a 16 años

Fuente: elaboración propia a partir del análisis en profundidad de los artículos seleccionados.

Esta clasificación evidencia una importante variedad de estrategias, aunque con claras tendencias: por un lado, las metodologías cualitativas –especialmente las entrevistas y los grupos focales– permiten acceder a narrativas significativas y visibilizar experiencias de violencia desde la perspectiva de las niñas. Por otro lado, las herramientas estructuradas –como encuestas o cuestionarios– tienen la virtud de aplicarse en grandes poblaciones, pero con limitaciones para captar la complejidad emocional y simbólica de las vivencias. A continuación, se especifican una a una las estratégicas metodológicas empleadas:

Participación en grupos focales: Con esta técnica se puede obtener información relevante, y es usada para trabajar en temas socialmente importantes y delicados (Mack *et al.*, 2005). Las personas seleccionadas para participar de los grupos focales siempre comparten características en común. En el caso de la investigación aplicada por Montserrat *et al.* (2022) se conformaron seis grupos focales. Para la conformación de estos grupos solo se preguntó si, de los “Consejos de Infancia” conformados dentro de las escuelas participantes, había niños que deseaban participar como voluntarios, independientemente de saber si habían sido o no víctimas de violencia en algún momento. Las reuniones de los grupos focales se llevaron a cabo de manera virtual debido a las restricciones del COVID-19. Un representante del equipo de investigación se encargó de moderar los grupos focales, mientras otra persona tomaba nota, además, estaba presente en la sesión un veedor que podía ser representante del ayuntamiento o profesor/a. Las reuniones se dividían en dos partes: una para describir y explicar la investigación y otra donde se abría un debate sobre la forma en que los niños entienden la violencia de género y cuáles serían las formas en que prefieren recibir información sobre estos temas, desde su perspectiva. Es importante remarcar que, para desarrollar los grupos focales el equipo de investigación previamente había preparado un guion de grupo focal que contenía nueve preguntas disparadoras. En el caso del estudio de Mayeza *et al.* (2021) no se da mayor detalle de la aplicación de los grupos focales, sin embargo, se remarca que, a partir de la información que se obtenía en las sesiones, se tomaba en cuenta temas clave para abordar con más profundidad en entrevistas individuales, como complemento de la investigación.

En el caso del estudio de Hui *et al.* (2017) que implica el uso de grupos focales o de discusión, se combinó con técnicas como entrevista individual y fue aplicada a niñas y niños con y sin discapacidad.

Test de apreciación infantil: Este test consiste en la presentación de láminas que representan situaciones cotidianas o comunes de las experiencias de los niños/as, en la familia, escuela y la comunidad, como problemas infantiles, tales como la oralidad, la rivalidad entre hermanos, las respuestas del niño ante la figura paterna y materna, y como las percibe, dinámica de las relaciones interpersonales, entre otras (López de Pascoe y Zapata, 2000). Este test fue aplicado en escuelas y se dividió a las niñas en dos grupos etarios, esto con la finalidad de definir las experiencias de las niñas y poder clasificar el material de trabajo. Para el grupo de niñas de preescolar (4 a 5 años) se usaron siete láminas que contenían temáticas de: 1) escena del comedor, 2) juego de tirar la rosca, 3) mujer con bolso de mercado grande, rebozo y bebé con globo, 5) dormitorio, progenitores en la cama o adultos, 6) adulto y niño con una cazuela ardiendo, 7) escena en el baño, castigo o mal comportamiento. Con el grupo de primaria (6 a 12 años) se usaron láminas con temas de: igualdad de género, educación, salud y vida libre de violencia, además de preguntas disparadoras para el debate de dichos temas (Durán González y Mendoza Mendoza, 2022).

Análisis de expedientes de historias de vida: Para Bassi (2014), una historia de vida es el resultado o la construcción de información que un investigador puede obtener a partir de información personal como un relato biográfico, que puede complementarse o apoyarse de otra información como: auto grabaciones del informante, fotografías, diarios, objetos personales, redes sociales, correos, entre otras, él prefiere llamar a esta técnica método biográfico. En el caso del estudio de los autores Tasca *et al.* (2012), se extrajo información de los archivos sociales de las jóvenes (remitidas al tribunal de menores), que incluía la información de sus familias, informes y decisiones sobre la disposición o situación judicial, informes de progreso y evaluaciones psicológicas.

Observación participante: Es una técnica que se usa de manera predominante en la investigación etnográfica. El investigador debe tomar nota de las conversaciones, los actos, diálogos que llamen la atención, y sobre todo ser muy competente para saber interpretar los diferentes intercambios y acciones (Ellsberg y Heise, 2007; Mack *et al.*, 2005). Consideran Domínguez-Serrano y Pérez García (2021), que es una técnica que en investigaciones con niñas y niños pequeños puede ser muy eficaz, pese a que reconoce que la participación de niñas y niños puede ser limitada, reduciendo su participación a meros objetos de investigación. En el caso de estudio de Schaffner (2007), no se describen detalles sobre la observación participante, sin embargo, se expresa que se realizó en entornos que son frecuentados por las participantes, como parte complementaria de una investigación, que partía de entrevistas aplicadas a mujeres adolescentes implicadas en procesos judiciales.

Club de lectura: Bajo la perspectiva de las lecturas dialógicas, los clubs de lectura, tienen la finalidad de provocar la transformación del lector a partir de la reflexión, la interpretación y la comprensión de lo que se lee, como resultado de la interacción subjetiva con el texto y con quienes comparte o interactúa a partir del mismo, es decir, sus compañeras y compañeros de clase, educadoras y educadores, y adultos que guían la lectura (Valls *et al.*, 2008). En el caso del estudio de Taber *et al.* (2013) las sesiones del club de lectura se realizaron entregando previamente a las participantes el libro impreso de forma individual y en audio, los debates de la sesión de lectura consistían en que cada participante iniciaba dando una síntesis de la lectura que se les había asignado. Para despertar el debate y conversar se usaba juego de roles, debates de temas específicos y esbozos de personajes. Al finalizar la lectura del libro se realizaron entrevistas individuales, donde se incentivaba a las participantes a comentar experiencias a lo largo de las reuniones, reacciones ante los personajes de la lectura, y sobre todo se invitaba a reflexionar sobre algún tema particular que llame

la atención, que se haya desprendido de las sesiones o debates. Es importante resaltar que en este estudio participaron niñas que experimentan dificultades lectoras.

Cuestionario de Violencia Escolar Percibida (CUVE-R-ESO): Este test está diseñado para enfocarse en la frecuencia con la que se pueden perpetrar diferentes tipos de violencia escolar protagonizada por el alumnado o por los profesores; la ventaja de este cuestionario es que permite trabajar con un número amplio de informantes, al mismo tiempo aplicarse en varios grupos, su aplicación no conlleva mayor dificultad, y es accesible en cuanto a recursos materiales, también permite que los resultados sean analizados en menos tiempo (Álvarez García *et al.*, 2023). El estudio de Domínguez Alonso *et al.* (2019) usó el test CUVE-R-ESO, se aplicó en 4.467 estudiantes de educación secundaria obligatoria (ESO), el cuestionario contenía 31 ítems, para cuya valoración se daba una escala tipo Likert (1=nunca; 2=pocas veces; 3=algunas veces; 4=muchas veces; 5=siempre), previa a su aplicación fue necesario el consentimiento informado de la institución y representantes de los estudiantes.

Entrevistas individuales en profundidad: Para quienes realizan la entrevista puede ser desafiante, consiste en lograr que la persona que está siendo entrevistada pueda hablar de cosas que a diario no le preguntarían, y sobre todo que confíe de tal manera que pueda hablar de su vida personal, las entrevistas en profundidad resultan eficaces en estudios donde se busca comprender el sentido y significado que un sujeto asigna a su experiencia (Mack *et al.*, 2005). Los tipos de entrevistas en profundidad pueden ser: estructuradas o semiestructuradas, hasta aquellas entrevistas en que la conversación es más fluida o flexible. En los estudios que se analizan para este trabajo se utilizó en su mayoría entrevistas semiestructuradas; se desarrollan a partir de una guía de entrevista que va desde temas más generales hasta poder llegar a la situación individual que se quiere indagar, la guía sirve para que a partir de ella las preguntas surjan de modo natural y flexible. En estudios como el Mayeza *et al.* (2021) se aplica entrevistas individuales, sin embargo no se detalla el procedimiento, pero si se explica que los temas a tratar en estas entrevistas surgieron de los grupos focales aplicados previamente. En el estudio de Don *et al.* (2015), la entrevista se utiliza para trabajar con niñas con discapacidad entre 13 y 16 años, de zonas rurales de Irán, que provienen de familias numerosas. Los tipos de discapacidades con las que se trabajó fueron: visual, auditiva, lesión de médula espinal, parálisis, amputaciones de extremidades. Y permitió que se indague aspectos como los roles de género en la escuela y en general en la educación y sobre la movilidad y accesibilidad en la escuela.

Encuestas: En los estudios analizados las encuestas se usan para receptar información de grupos extensos, cuyos estudios han sido dirigidos a obtener información de temas específicos, en etapas específicas, que incluso pueden tener preguntas retrospectivas. También, suelen incluir preguntas que requieren información a partir de respuestas específicas o cerradas. En el caso específico del estudio de los autores Mueller Johnson *et al.* (2014) se usa como referencia el Cuestionario Victimización Juvenil (JVQ) y Cuestionario de Victimización y abuso Sexual (SAVQ) el cuestionario fue aplicado de manera colectiva, en sus aulas en horario regular de clases. En el caso del estudio de Howard *et al.* (2007) la encuesta es aplicada de manera que los participantes llenan el cuestionario en sus aulas durante el periodo de clase. Algo similar sucede en el estudio de Brunnberg *et al.* (2012) en el que la encuesta anónima fue auto administrada por los participantes y la entregaron en un sobre cerrado. En este último estudio, la encuesta fue aplicada en un centro de educación especial de secundaria para personas sordas y con dificultades auditivas.

3.2. Principales aportes metodológicos

Uno de los hallazgos más relevantes es que las metodologías más eficaces en este campo son aquellas que permiten una comprensión situada de las experiencias. Por ejemplo, en el estudio de Don *et al.* (2015), el uso de entrevistas semiestructuradas en contextos rurales, permitió revelar cómo la discapacidad opera como una barrera simbólica, física y emocional para el acceso a la educación y al reconocimiento social de las niñas. Asimismo, en los estudios que incorporaron grupos focales Mayeza *et al.* (2021); Montserrat *et al.* (2022), se identificaron discursos normalizados de violencia, resistencia al relato explícito de agresiones y propuestas desde las propias niñas para mejorar y abordar estos temas en los contextos educativos.

Si bien no todas las metodologías analizadas incluyen en su trabajo a niñas con discapacidad, este estudio, en su conjunto, aporta importantes ideas que el investigador puede utilizar incluso como punto de partida; no siempre de manera lineal ni rígida, sino empleándolas en el trabajo de campo a modo de dispositivos, pudiendo realizar combinaciones en las que, además, se integre su creatividad sin perder la rigurosidad científica. Esto se debe a que se explica cómo cada metodología ha sido aplicada, y, además, se puede acceder al autor desde cada cita.

En cuanto a técnicas innovadoras, se destaca el uso de clubs de lectura con enfoque dialógico como en el estudio de Taber *et al.* (2013), que permitió generar espacios seguros para la reflexión crítica sobre los estereotipos de género, así como para la identificación de la violencia simbólica en la cultura popular. También merece atención el uso de test de apreciación infantil por ejemplo en el estudio de Durán González y Mendoza Mendoza (2022), que demuestran ser útiles para trabajar con niñas de edades tempranas que no siempre disponen de un repertorio verbal suficiente para relatar situaciones de violencia.

3.3. Limitaciones recurrentes

A pesar del valor de estas estrategias, se observan limitaciones metodológicas y éticas comunes en los estudios. Por ejemplo, en muchos casos no se explicitan con claridad los procedimientos de consentimiento informado, la formación de los equipos entrevistadores, ni los mecanismos de cuidado emocional durante el proceso de investigación. Así como, la minimización de los daños que se pudiera provocar en las personas

participantes e incluso en quién investiga, o la maximización de los beneficios para las participantes, como lo recomienda Ellsberg y Heise (2007). Además, se constata que los estudios con niñas con discapacidad son escasos, tienden a relegar sus voces, y no cuentan con una perspectiva interseccional clara. Esta ausencia no es anecdótica: como ya ha sido señalado en la literatura, las infancias suelen ser consideradas víctimas colaterales y no protagonistas de la violencia de género (Czalbowski, 2015).

También se identificaron limitaciones en el diseño de estudios cuantitativos. Las encuestas estructuradas Brunnberg *et al.* (2012); Mueller Johnson *et al.* (2014), tienden a reducir la experiencia de la violencia a una serie de ítems cerrados, lo que no permite considerar las ambigüedades o los silencios que rodean la experiencia de las niñas. Asimismo, los cuestionarios como el CUVE-R-ESO (Domínguez Alonso *et al.*, 2019) permiten detectar la violencia percibida, pero no siempre distinguen entre tipos de agresión o sus dimensiones estructurales.

3.4. Contextos donde se produce y estudia la violencia

Los resultados también permiten identificar los principales espacios de socialización donde ocurre y se investiga la violencia de género: la familia, la comunidad, la escuela y las relaciones afectivas. En el ámbito familiar y comunitario, se documentan agresiones perpetradas por hombres cercanos (tíos, padrastros, vecinos), con una fuerte carga de impunidad y silencio. En las relaciones afectivas, se reproducen patrones de control, celos y coerción sexual, muchas veces normalizados bajo la narrativa del amor romántico. En el contexto escolar –el más abordado en los estudios– se identifican agresiones por parte de profesores y compañeros, así como mecanismos de exclusión por razones de género, apariencia o discapacidad.

Cabe destacar que, en la mayoría de estudios revisados, la escuela aparece como un espacio privilegiado tanto para la reproducción como para la posible transformación de la violencia de género. Esta dualidad refuerza la necesidad de repensar el rol del sistema educativo no solo como espacio llamado a la protección de la infancia, sino también como espacio de escucha, formación crítica y corresponsabilidad institucional.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados de esta revisión narrativa permiten constatar que la investigación sobre violencia de género en niñas, especialmente en aquellas que experimentan discapacidad, continúa siendo un campo escasamente explorado y carente de un cuerpo metodológico articulado. Aunque se identifican diversas estrategias metodológicas –entre ellas, entrevistas individuales en profundidad, grupos focales, test, cuestionarios, análisis de expedientes judiciales y observación participante–, en algunos casos se observa una falta de sistematización en cuanto a sus criterios de aplicación, su profundidad analítica y su rigor ético. Esta carencia no es menor, pues se relaciona con un déficit más profundo: la ausencia de una mirada que reconozca a las niñas como agentes epistémicos, e interlocutoras válidas y generadoras de saber desde sus propias experiencias.

Desde el enfoque de derechos esta omisión resulta preocupante. La Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) establece que todo niño, niña o adolescente tiene derecho a expresar su opinión y a que esta sea tomada en cuenta en todos los asuntos que le afecten (artículo 12). Asimismo, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2008) subraya el derecho de las niñas y niños con discapacidad a ser escuchados en igualdad de condiciones que los demás. Sin embargo, en este trabajo se resalta que, en algunos de los estudios analizados, la participación infantil podría estar subordinada a lógicas adultocéntricas, en las que las niñas son vistas únicamente como objetos de estudio y no como principales generadoras de conocimiento. Incluso en aquellos estudios donde se utilizan metodologías participativas –como los grupos focales o las entrevistas semiestructuradas–, es común que el rol de las niñas se limite a la respuesta, a partir de guiones predefinidos, sin que se reconozca su agencia epistémica ni se construyan espacios de co-interpretación de los datos (Carbó, 2021; Parada Iglesias *et al.*, 2020).

Este hallazgo se alinea con las críticas formuladas desde la epistemología feminista, que ha denunciado históricamente la exclusión de las voces femeninas –y particularmente las de niñas, mujeres racializadas o con discapacidad– de los procesos de producción de conocimiento (Viñuela Suárez, 2009). Como señala Harding (1991), producir ciencia desde los márgenes implica desplazar el centro del saber y reconocer que la experiencia situada puede ser una fuente legítima de comprensión. En este sentido, aquellas investigaciones que emplean técnicas más cualitativas y narrativas –como las historias de vida, las entrevistas en profundidad o los grupos focales– ofrecen mayores interacciones y poseen un mayor potencial para acceder a los significados y sentidos que las niñas atribuyen a la violencia vivida y co-constuirlo junto con ellas. Por ejemplo, en el estudio de Don *et al.* (2015), las entrevistas semiestructuradas con niñas con discapacidad revelan cómo ellas interiorizan discursos que desvalorizan su cuerpo, su capacidad de aprendizaje y su derecho a la educación. Estos relatos no solo enriquecen el campo empírico, sino que también confrontan los discursos hegemónicos que invisibilizan la intersección entre género y discapacidad (Viñuela Suárez, 2009).

Los estudios de infancia, por su parte, ofrecen otro lente fundamental para analizar los resultados. Como sostienen James *et al.* (1998), las niñas y los niños no deben ser entendidos como “adultos en construcción”, sino como sujetos sociales plenos, capaces de interpretar, resistir y resignificar las estructuras que los rodean. En el mismo sentido, Diker (2009), reflexiona sobre el desconcierto que puede generar el hecho de que los niños tengan conocimiento y relación con ciertos temas, e incluso que demuestren saber más que los adultos, muchas veces sin la intervención de estos. Este desconcierto –explica el autor– puede entenderse a partir de la forma en que tradicionalmente se concibe la infancia: como una etapa incompleta, carente de racionalidad y moral propias, dependiente, ingenua, inocente y asexuada.

En tal sentido, esta revisión plantea la necesidad de que los procesos de investigación no posicen a las niñas únicamente como víctimas pasivas, sino que considere los discursos que elaboran frente a las experiencias de violencia, visibilizando así su capacidad de agencia, interpretación y respuesta ante esta problemática.

Con esta revisión, por ejemplo con el estudio de Montserrat *et al.* (2022), podemos destacar que las niñas no solo son conscientes de la violencia de género en el ámbito familiar, sino que también proponen formas de abordaje pedagógico e institucional, como el uso de redes sociales, *influencers* o actividades escolares. Esto indica que, lejos de ser meras receptoras de violencia, las niñas también construyen saberes y propuestas que deben ser tomadas en cuenta por el sistema educativo y las políticas públicas.

En cuanto a los contextos en que se manifiesta la violencia, los resultados reflejan una tendencia clara: los entornos escolares son espacios donde las niñas experimentan, y a la vez pueden identificar distintos tipos de violencia de género. Este hallazgo es crucial, ya que posiciona a la escuela no solo como un lugar de riesgo, sino también como un espacio con potencial transformador. Estudios como los de Mayeza *et al.* (2021), muestran cómo las dinámicas escolares pueden reforzar prácticas de acoso y coerción sexual, legitimadas por masculinidades hegemónicas y naturalizadas por la comunidad escolar. En contrapartida, otros trabajos como el de Taber *et al.* (2013), exploran cómo los clubes de lectura pueden facilitar el cuestionamiento de normas de género y promover reflexiones críticas entre las participantes.

De igual manera, los resultados revelan que algunas de las metodologías más utilizadas –como las encuestas estructuradas o los cuestionarios como el CUVE-R-ESO– presentan limitaciones importantes. Si bien, permiten recopilar información a gran escala, su formato cerrado puede impedir captar las dimensiones subjetivas, simbólicas y contextuales de la violencia. Lo mismo podría pasar con la aplicación de entrevistas o grupos de discusión; estas pueden presentar limitaciones, ya que su desarrollo depende en gran parte del clima de confianza que pueda existir entre el grupo investigador o entrevistador y los participantes. Al respecto, Inchaurrendo *et al.* (2020), confirman que técnicas de este tipo, aunque permiten recoger la voz directamente de niñas y niños, y permitir que se expresen libremente, la información podría ser limitada ya que podrían sentirse cohibidos para responder ciertas cuestiones por no conocer previamente a los investigadores y no tener un nivel de confianza como para expresarse dentro del proceso.

En contraposición, metodologías menos estructuradas –como el test de apreciación infantil o la observación participante–, aunque menos frecuentes, ofrecen una apertura metodológica que se ajusta mejor a la complejidad de la violencia vivida por las niñas, especialmente en edades tempranas o en contextos donde el lenguaje verbal no es la principal forma de expresión.

Una limitación general detectada en los estudios analizados es la escasa reflexión ética. En la mayoría de los casos, la dimensión ética se reduce a aspectos burocráticos, como la firma de consentimientos informados por parte de representantes legales y de las participantes. Pocos estudios incluyen reflexiones más profundas sobre el cuidado emocional durante la entrevista, la devolución de los resultados, o el impacto que tiene para una niña narrar experiencias de violencia. Esta omisión es especialmente grave cuando se trabaja con poblaciones vulnerabilizadas, como niñas con discapacidad, quienes pueden enfrentar formas de violencia que se entrelazan con la discriminación estructural y la exclusión social.

Un aspecto metodológico clave de esta investigación es la elección de la Revisión Narrativa de la Literatura (RNL) como enfoque de análisis. En este caso ha demostrado ser especialmente adecuada debido a que ayuda a comprender mejor un campo emergente y fragmentado como el de la violencia de género en niñas, particularmente cuando se interseca con la discapacidad. Este tipo de revisión permite articular dimensiones no siempre accesibles desde enfoques positivistas, como los significados dominantes, las condiciones éticas de producción de conocimiento o las omisiones estructurales en la literatura científica. En este sentido, la RNL no solo facilita una lectura más crítica del corpus disponible, sino que también ayuda a aperturar intereses y discusiones que permitan comprender las formas en que se construyen, silencian o visibilizan determinadas experiencias sociales, como la violencia de género en niñas.

Además, ha permitido mapear metodologías diversas, reconocer su aplicabilidad en distintos contextos y detectar vacíos importantes en torno a la representación y agencia de las niñas como agentes epistémicos dentro de procesos de investigación. Por ello, las revisiones narrativas no deben ser vistas como un recurso secundario frente a las revisiones sistemáticas, sino como una herramienta epistemológica valiosa para campos en los que el conocimiento aún se encuentra en construcción y donde es necesario tejer conexiones entre estudios, posicionamientos epistemológicos, desafíos metodológicos y realidades invisibilizadas.

Finalmente, este trabajo evidencia que estudiar la violencia de género en niñas con y sin discapacidad requiere metodologías situadas, sensibles al contexto, profundamente éticas e interseccionales⁴; Viveros Vigoya (2016) se refiere a la interseccionalidad como el “entrecruzamiento de las diferentes modalidades de dominación” (p. 3). Es decir que indaguen de manera simultánea en diferentes características como: clase socioeconómica, raza, edad, discapacidad o género. Requiere también el reconocimiento de las niñas no solo como víctimas, sino como entes activos, cuyas narrativas, emociones y resistencias tienen valor en la construcción del conocimiento. Esto implica un desafío tanto metodológico como político en la forma de concebir y hacer investigación: asumir un giro que desplace el adultocentrismo, considerar a las participantes como co-productoras de conocimientos y no solamente como informantes y, finalmente, hacerlas partícipes activas de propuestas para la mejora de sus condiciones de vida. Así pues, los resultados de este

⁴ La interseccionalidad es un término que tiene sus raíces en las luchas de los feminismos negros. Para Ángela Davis, es un término que sirve para comprender cómo las condiciones afectan la vida de las personas, especialmente de las mujeres.

estudio podrían tomarse como un referente de importantes proyectos de investigación sobre detección, prevención e intervención de violencia de género contra las niñas, para diseñar políticas públicas, programas y estrategias, y así evitar que esta problemática afecte su vida y su desarrollo.

5. Referencias

- Álvarez García, D., Núñez Pérez, J. C., y Dobarro González, A. (2023). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 191-202. <https://doi.org/10.55414/ap.v31i2.322>
- Ames, P., Tur Porres, G., y González Díez, J. (2021). Estudiar las infancias en América Latina: ideas y debates para un campo emergente. *Confluenze. Rivista di Studi Iberoamericani*, 13(2), 1-26. <https://doi.org/https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/14249>.
- Bassi, J. E. (2014). Hacer una historia de vida: decisiones clave durante el proceso de investigación. *Athenaea Digital*, 14(3), 129-170. <https://doi.org/https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1315>
- Bhana, D. (2012). Girls are not free – In and out of the South African school. *International Journal of Educational Development*, 32(3), 352-358. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.06.002>
- Bland, D., y Atweh, B. (2007). Students as researchers: Engaging students' voices in PAR. *Educational Action Research*, 15(3), 337-349. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09650790701514259>
- Bragg, S. (2007). "But I listen to children anyway!"-Teacher perspectives on pupil voice. *Educational Action Research*, 15(4), 505-518. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09650790701663973>
- Brunnerberg, E., Lindén, M., y Berglund, M. (2012). Sexual force at sexual debut: Swedish adolescents with disabilities at higher risk than adolescents without disabilities. *Child Abuse & Neglect*, 36(4), 285-295. <https://doi.org/10.1016/j.chabu.2012.01.002>
- Caballero Pérez, I., Bustamante Muñoz, C., Castellano Domínguez, I., y Vales Hidalgo, A. (2013). Niñas con discapacidad. En P. Peláez Narváez, A.; Villarino Villarino (Ed.), *La transversalidad de género en las políticas públicas de discapacidad: Vol. II*. Grupo Editorial Cinca. http://www.convenciondiscapacidad.es/wp-content/uploads/2017/09/67_Transversalidad_genero.pdf
- Caballero Pérez, I., y Vales Hidalgo, A. (2012). *Violencia: tolerancia cero. Apoyo psicosocial y prevención de la violencia de género en mujeres con discapacidad*. Obra Social La Caixa www.laCaixa.es/ObraSocial
- Carbó, P. A. (2021). Violencia de género intrafamiliar durante la infancia. Visión psicosocial sobre algunas prácticas revictimizadoras en el sistema jurídico-social en Cataluña (España). *Revista de victimología / Journal of Victimology*, 12, 9-34.
- Czalbowski, S. (Coord.). (2015). *Detrás de la pared. Una mirada multidisciplinar acerca de los niños, niñas y adolescentes expuestos a la violencia de género* (2^a ed.). Desclée De Brouwer. <https://www.edesclée.com/img/cms/pdfs/9788433027788.pdf>
- Diker, G. (2009). ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias? En *Los Polvorines* (1^a ed., Vol. 11, Número 1). Universidad Nacional de General Sarmiento; Biblioteca Nacional.
- Domínguez-Serrano, M., y Pérez García, A. (2021). ¿Cómo incorporar el análisis de los tiempos en la infancia?: una revisión metodológica. *Sociedad e Infancias*, 5(1), 41-55. <https://doi.org/10.5209/soci.74469>
- Domínguez Alonso, J., López Castedo, A., y Nieto Campos, B. (2019). Violencia escolar : diferencias de género en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1031-1044. <https://doi.org/https://doi.org/10.5209/rced.59997>
- Don, Z., Salami, A., y Ghajarieh, A. (2015). Voices of girls with disabilities in rural Iran. *Disability & Society*, 30(6), 805-819. <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1052042>
- Durán González, R. E., y Mendoza Mendoza, S. (2022). Violencia de género desde la mirada de las niñas indígenas de Acaxochitlán. *Revista Guillermo de Ockham*, 20(1), 9-23. <https://doi.org/10.21500/22563202.5598>
- Ellsberg, M., y Heise, L. (2005). Consideraciones éticas para la investigación sobre la violencia contra las mujeres. En *Investigando la Violencia contra las mujeres. Una guía práctica para la investigación y la acción*. World Health Organization. <https://www.endvawnnow.org/uploads/browser/files/GBV-Research-WHO-2005-intro-SP.pdf>
- Ellsberg, M., y Heise, L. (2007). *Investigando la violencia contra las mujeres: Una guía práctica para la investigación y la acción* (1ra ed.). Organización Mundial de la Salud y PATH. <https://www.endvawnnow.org/uploads/browser/files/GBV-Research-WHO-2005-intro-SP.pdf>
- Estrada Mesa, A. M. (2001). Los Fragmentos del calidoscopio. Una propuesta teórica-metodológica para el análisis cualitativo de las relaciones de género en la escuela. *Nómadas*, 14, 10-22.
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing*, 4(24), 230-235. <https://doi.org/10.179/2047480615Z.000000000329>
- Harding, S. (1991). *Whose Science? Whose Knowledge?: Thinking from Women's Lives* (Cornell University Press (ed). <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/2186048>
- Howard, D. E., Qi Wang, M., y Yang, F. (2007). Psychosocial factors associated with reports of physical dating violence among U.S. adolescent females. *Adolescence*, 42(166), 311-324.
- Hui, N., Vickery, E., Njelesani, J., y Cameron, D. (2017). Gendered experiences of inclusive education for children with disabilities in West and East Africa. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 457-474. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1370740>
- Inchaurrendo, A. M., Tió, E. V., Monclús, A. U., y Ramajo, B. P. (2020). Contar con la infancia en situación de riesgo en los procesos de investigación: pasos hacia la coproducción. *Sociedad e Infancias*, 4, 87-98. <https://doi.org/10.5209/soci.67687>

- James, A., Jenks, C., y Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Polity Press.
- Jesson, J., Matheson, L., y Lancey, F. M. (2011). *Doing your literature review: Traditional and Systematic Techniques*. SAGE Publications Ltd.
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento: Ensayos de filosofía y educación*. Del Estante Editorial.
- Leal-Barreto, M. C., y Rodríguez-Hernández, Y. (2004). Estrategias para la formación en competencias investigativas en educación superior: revisión narrativa. *Magis, Revista internacional De Investigación En Educación*, 17, 1-26. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17efci>
- Leithwood, K. (2023). The Personal Resources of Successful Leaders: A Narrative Review. *Education sciences*, 13(9), 932. [https://doi.org/https://doi.org/10.3390/educsci13090932](https://doi.org/10.3390/educsci13090932)
- López de Pascoe, L., y Zapata, R. (2000). *Para leer*. CAT-H-MEX. <https://www.jornada.com.mx/2000/06/26/cien-leer.html>
- Mack, N., Woodsong Cynthia, MacQueen, K., Greg, G., y Namey, E. (2005). *Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide* (Family Health International (ed.)).
- Marques, L., Ortiz, D., y Urban, A. (2019). Violencia contra las mujeres y niñas con discapacidad: América Latina y el Caribe. En *División de Género y Diversidad sector social*.
- Maroldi, A. M., Maia Lima, L. F. y Hayashi, M.C.P.I. (2018). The scientific production on indigenous education in brazil: A narrative review. *Revista Ibero-Americana de Estudios en Educación*, 13(3), 931-952. <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.n3.2018.10211>
- Mayall, B. (1996). *Children, Health and the Social Order* (Open University Press (ed.)).
- Mayeza, E., Bhana, D., y Mulqueeny, D. (2021). Normalising violence ? Girls and sexuality in a South African high school. *Journal of Gender Studies*, 31(2), 165-177. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1881460>
- Merayo, N., y Ayuso, A. (2023). Analysis of barriers, supports and gender gap in the choice of STEM studies in secondary education. *International Journal of Technology and Design Education*, 33(4), 1471-1498. <https://doi.org/10.1007/s10798-022-09776-9>
- Mishra, V., y Mishra, M. P. (2024). PRISMA for review of management literature method, merits and limitations: An academic review. En *Advancing Methodologies of Conducting Literature Review in Management Domain* (Vol. 2) (pp. 125-136). <https://doi.org/10.1108/S2754-586520230000002007>
- Montserrat, C., Soler Masó, P., García Molsosa, M., y Planas Lladó, A. (2022). Children's understandings of gender-based violence at home: The role school can play in child disclosure. *Children and Youth Services Review*, 136(2). <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106431>
- Mueller Johnson, K., Eisner, M. P., y Obsuth, I. (2014). Sexual victimization of youth with a physical disability: An examination of prevalence rates, and risk and protective factors. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(17), 3180-3206. <https://doi.org/10.1177/0886260514534529>
- ONU. (1975). *Declaración de los Derechos de los Impedidos*. https://docs.un.org/es/A-RES/3447%28XXX%29?utm_source=chatgpt.com
- ONU. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- ONU. (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. *Preámbulo*.
- ONU Mujeres. (1979). *Convención sobre eliminacion de todas las formas de discriminacion contra la mujer*. https://lac.unwomen.org/sites/default/files/2024-08/cedaw-recomendacionespanama_26dic.pdf
- ONU Mujeres. (1995). Declaración de Acción de Beijing, Declaración política y documentos resultados de Beijing+5. En *Reprinted by UN Women in 2014*. <https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2015/01/beijing-declaration>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Maltrato Infantil*. Datos y Cifras. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>
- Ortego Hernando, J. L., y Forteza Forteza, M. D. (2007). Violencia de género y discapacidad. En Formación Alcalá (Ed.), *Violencia de género: algunas cuestiones básicas* (1ra ed., pp. 107-146).
- Parada Iglesias, M., Verde-Diego, C., y González-Rodríguez, R. (2020). Infancia víctima de violencia de género tras la reforma del sistema de protección. *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, 30, 250-275. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3684>
- Pinto, E. R., Pérez, R. G., y Rebollo-Catalán, Á. (2013). Relaciones de género de adolescentes en contextos educativos: Análisis de redes sociales con perspectiva de género. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 123-140. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19454/18943>
- Poveda, D., y Jociles, M. (2021). Experimentando con tareas visuales para investigar las representaciones infantiles sobre la familia en contextos de diversidad familiar. *Sociedad e Infancias*, 5, 49-60.
- Ranta, S., Kangas, J., Harju-Luukkainen, H., Ukkonen-Mikkola, T., Neitola, M., Kinns, J., Sajaniemi, N., y Kuusisto, A. (2023). Teachers' Pedagogical Competence in Finnish Early Childhood Education-A Narrative Literature Review. *Education Sciences*, 13(8), 791. <https://doi.org/10.3390/educsci1308079>
- Red Internacional de Mujeres con Discapacidad. (2010). *Violencia contra Mujeres con Discapacidad*. https://www.bizkaia.eus/gizartekintza/genero_indarkeria/blt20/documentos/inwwd.pdf?hash=76e559d3ecb9f4d9e199653e2de3a436
- Schaffner, L. (2007). Violence against girls provokes girls' violence from private injury to public harm. *Violence Against Women*, 13(12), 1229-1248. <https://doi.org/10.1177/1077801207309881>
- Shum Mun Man, Grace; Conde Rodríguez, Ángeles; Portillo Mayorga, I. (2006). *Mujer, discapacidad y violencia. El Rostro oculto de la desigualdad*. Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales). https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO17643/mujer_discapacidad_violencia.pdf

- Taber, N., Woloshyn, V., y Lane, L. (2013). She's more like a guy and he's more like a teddy bear': Girls' perception of violence and gender in the hunger games. *Journal of Youth Studies*, 16(8), 1022-1037. <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.772573>
- Tasca, M., Zatz, M. S., y Rodriguez, N. (2012). Girls' experiences with violence: An analysis of violence against and by at-risk girls. *Violence Against Women*, 18(6), 672-680. <https://doi.org/10.1177/1077801212453985>
- The Ohio State University. (2016). Precision Searching. En *Choosing y Using Sources: A Guide to Academic Research*. (pp. 62-71).
- UNICEF. (2013). Estado mundial de la infancia 2013. En *Niñas y niños con discapacidad*. <https://www.unicef.org/colombia/media/271/file/Estado Mundial.pdf>
- UPIAS. (1976). *The Union of the Physically Impaired Against Segregation and The Disability Alliance discuss Fundamental Principles of Disability*.
- Valls, R., Soler, M., y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87. <https://doi.org/10.35362/rie460717>
- Venegas Medina, M. (2010). La maldición de ser niña. Estructuralismo, postestructuralismo, y teoría de la práctica en género y sexualidad. *Papers. Revista de Sociología*, 95(1), 139-156. <https://doi.org/https://doi.org/10.5565/rev/papers/v95n1.675>
- Viñuela Suárez, L. (2009). Mujeres con discapacidad: Un reto para la teoría feminista. *Feminismo/s*, 13, 33-48. <https://doi.org/10.14198/fem.2009.13.03>
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>