



UNIVERSITAS
Miguel Hernández

Grado en Psicología

Trabajo de Fin de Grado

Curso 2021/2021

Convocatoria de Diciembre



Modalidad: Revisión bibliográfica

Título: Revisión sistemática de programas de prevención de acoso escolar para niños/as y adolescentes

Autor: Roberto Moreno Campillo

Tutora: Ornela Mateu Martínez

Elche, a 3 de diciembre de 2021

ÍNDICE

I. Resumen.....	2
II. Introducción.....	3
III. Objetivo general.....	9
IV. Método.....	9
V. Resultados.....	12
VI. Discusión.....	21
VII. Bibliografía.....	24
VIII. Anexos.....	28
Tabla 1.....	4
Tabla 2.....	5
Figura 1.....	11
Tabla 3.....	12
Tabla 4.....	13



I. RESUMEN

El acoso escolar es un término que lleva existiendo demasiado tiempo, y, hoy en día, sigue siendo un problema, ya que, a pesar de que en algunas zonas la prevalencia de bullying haya disminuido, en otras parece haber aumentado, como, por ejemplo, en el caso de México, Estados Unidos de América y China, obteniendo unos porcentajes de acoso escolar del 70%, 60% y 58% respectivamente. Es por esto por lo que se considera necesario erradicar y/o prevenir el acoso escolar, y, para ello, dado que los programas de prevención son una herramienta eficaz para ello, este artículo se centra en la realización de una revisión sistemática de los programas de prevención del acoso escolar dirigidos a niños/as y adolescentes puestos en práctica a nivel nacional e internacional. Para ello, se procedió a una búsqueda bibliográfica mediante diferentes bases de datos, en concreto, "Google Scholar", "SciELO" y "Mendeley", recogiendo finalmente, tras diferentes cribados de búsqueda y criterios de inclusión y exclusión, un total de 16 artículos. Dichos artículos contienen programas de prevención del acoso escolar dirigidos a niños/as y adolescentes entre los 8 y los 19 años en la franja temporal entre el 2009 y el 2021 en inglés y en castellano, presentando características de prevención universal e indicada. Es importante destacar la importancia de intervenir a edades tempranas en la medida de lo posible e implicar a las familias y a los docentes de manera activa en el proceso. Es posible que esta revisión sirva para dejar clara la importancia de abordaje de la problemática del bullying, así como tomar conciencia del mismo y fomentar la adquisición de herramientas para prevenirlo.

Palabras clave: Bullying, Acoso escolar, Niños/as, Adolescentes, Prevención, Intervención, Revisión

II. INTRODUCCIÓN

El acoso escolar se puede determinar como una conducta de persecución, tanto física como psicológica que un/a alumno/a ejecuta contra otro/a, escogiéndolo como víctima de repetidos ataques (Olweus, 1983). Esta acción, negativa e intencionada, hace que la víctima encuentre dificultad para evitarla por sus propios medios (Olweus, 1983). A su vez, también se puede definir como un maltrato verbal y modal realizado de manera continuada que recibe un niño/a por parte de otros, los cuales se comportan con él/ella cruelmente con el fin de someter, amilanar, arrinconar, excluir, intimidar, amenazar o conseguir algo de la víctima por medio de chantaje y que atentan contra su dignidad y sus derechos esenciales (Piñuel y Oñate, 2007), pero, con la definición del acoso no basta, ya que es importante tener en cuenta cuatro criterios diagnósticos que faciliten un diagnóstico de acoso escolar (Olweus, 1993).

Primero, ha de ser una conducta o estrategia agresiva que tenga como objetivo dañar física o psicológicamente a alguien (Berkoowitz, 1993). Dichas conductas pueden ser físicas (patadas, empujones), verbales (insultos) o relacionales (aislamiento), es decir, causan daño y van dirigidas a ello.

En segundo lugar, la conducta debe ser intencionada, es decir, debe ir dirigida con la intención de hacer daño a la víctima (Besag, 1989; Hinduja y Patchin, 2009; Olweus, 1998).

En tercer lugar, debe existir un desequilibrio de poder, es decir, la existencia de un desequilibrio de poder entre el acosador y el acosado, ya sea mediante la fuerza física o mayor estatus o mediante la palabra, manipulación o ingenio (Craig, Pepler y Blais, 2007), entre otras (Besag, 1989; Gini, 2004; Morita, 1985; Roland y Munthe, 1989; Stein, Dukes y Warren, 2007)

En cuarto y último lugar, las conductas de acoso deben ser repetitivas y prolongadas (Olweus, 1993, 1997; Salmivalli, Lagerspetz, Björkgyist, Österman y Kaukiainen, 1996).

Por otro lado, es de vital importancia conocer el porqué de estas conductas agresivas, dicho esto, entre las razones de la violencia, las características individuales, experiencias con familiares, relaciones de pares,

acceso a armas, consumo de drogas, exposición a violencia en los medios de comunicación y otros factores políticos, culturales y sociales se interrelacionan y juegan un papel primordial en la ocurrencia de esta en jóvenes (Yunes y Zubarew, 1993). Estas causas vienen de la mano de una serie de consecuencias, tanto a corto plazo, que son las primeras en aparecer (CVergara, Gordon, Cosby y Hope, 2018; Donoghue y Meltzer, 2018; Oñate y Piñuel, 2006; Vanderbilt y Augustyn, 2010; Vázquez, 2015), como a largo plazo, las cuales, experimentadas una vez acabado el periodo escolar, se relacionan con una peor salud psicológica en la adultez (Vanderbilt y Augustyn, 2010). Estas se pueden observar a continuación, en las Tablas 1 y 2, respectivamente:

Tabla 1
Consecuencias del acoso escolar a corto plazo a nivel emocional, cognitivo, conductual, físico y fisiológico

Emocional	Cognitivo	Conductual	Físico	Fisiológico
Ansiedad	Ideación Suicida	Inhibición	Daños físicos	Somatizaciones
Frustración	Culpa	Bajo rendimiento académico		Flashbacks
Síntomas depresivos	Imagen negativa de sí mismos	Gran timidez		
Baja autoestima		Problemas de concentración y aprendizaje		
Agotamiento emocional	Bajas habilidades sociales	Aislamiento		
Soledad		Rutinas obsesivas		
Rabia		Conductas adictivas		
		Trastornos del sueño		
		Riesgo de suicidio		
		Retraimiento		
		Agresividad		
		Absentismo escolar		

Tabla 2*Consecuencias del acoso escolar a largo plazo a nivel emocional, cognitivo, conductual, físico y fisiológico*

Emocional	Cognitivo	Conductual	Físico	Fisiológico
Ansiedad	Aumento riesgo trastornos psicóticos	Mayor riesgo de ser fumador	Aumento de probabilidad de autolesión/suicidio	Estrés Somatizaciones
Depresión	Aumento probabilidad de trastorno de la personalidad límite			

Además de esto, estas personas se encontrarían con dificultades para encontrar pareja o mantener relaciones de amistad (Lereya y Wolke, 2015).

No obstante, es necesario conocer la distinción entre violencia y acoso, la cual existe cuando la opción de respuesta dada por el estudiante cuando recibe maltrato pasa a ser de “alguna vez” a “con frecuencia”. Cuando se trata del primer caso, se interpretará como maltrato, pero si se da el segundo caso, se interpretará como acoso escolar, ya que, el carácter repetitivo, sistemático y la intencionalidad de causar daño o perjudicar a alguien que habitualmente es más débil son las principales características del acoso (Dato, 2007).

A su vez, es necesario destacar la importancia de la existencia de factores de riesgo y de protección. Como factores de riesgo de la víctima se encuentran los siguientes:

(1) Factores intrapersonales, donde se encuentran aspectos como “ser obeso, la estatura, color de piel, ser extranjero, la edad, orientación sexual, forma de vestir, discapacidad, enfermedades crónicas, forma de comportarse, etc” (Cañas-Pardo, 2017; Oñate y Piñuel, 2006; Sung y Espelage, 2012, p. 127).

(2) Aspectos psicológicos y de la personalidad que influyen en los factores de riesgo de la víctima, siendo estos “baja autoestima y autopercepción negativa, ansiedad e inseguridad, sensibles y cautos, elevada introversión y neuroticismo, déficits en habilidades sociales, déficits en habilidades para la resolución de conflictos, menos habilidades asertivas y mayores sentimientos de soledad” (Gutiérrez, Pérez, Castro, Alegre et al. 2017; Vázquez, 2015, p. 104).

(3) Otras características, como “las dificultades en la autorregulación emocional y conductual, elevada irritabilidad y la tendencia a reaccionar con agresividad” (Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 1997, p. 104), así como las estrategias de defensa y el modo de afrontar el problema, ya que, las estrategias pasivas que tienden a la evitación y las estrategias emocionales como llorar, miedo o ansiedad, muestran una correlación con ser víctima de acoso (Baldry y Farrington, 2005; Bitsch, Majlund, Palic y Elklit, 2012; Lodge y Feldman, 2007).

(4) Entorno familiar, donde el primer factor de riesgo se encuentra en los estilos educativos, ya que, los estilos autoritarios presentan una correlación con ser víctima de acoso escolar, dando lugar a niños con baja autoestima (Martínez, Murgui, García y García, 2018). Además, “el apego ansioso-ambivalente aparece como predictor de victimización de acoso escolar” (Chorot, Magazi, Sandin, Santed et al. 2011, p. 105), así como la comunicación con los padres, ya que, los mensajes negativos y críticos darían lugar a una baja autoestima y reducción de habilidades sociales por parte de la víctima, dando lugar a la reducción de la búsqueda de apoyo (Li, Yao, Liu y Chen, 2019). Esto va de la mano con pertenecer a un ambiente conflictivo, ya que si la víctima forma parte de una familia donde se abuse de drogas, existan comportamientos violentos u otras, esta presenta más probabilidades de sufrir acoso escolar (Baldry y Farrington, 2005; Nocentini, Fiorentini, Di Paola y Menesini, 2018).

(5) Entorno escolar, donde determinadas características del centro, como, por ejemplo, el deterioro de los emplazamientos y la gran cantidad de alumnos en las aulas, pueden favorecer conductas problemáticas, dando lugar al acoso (Vázquez, 2015), así como las características del profesorado, como, por ejemplo, “la vulnerabilidad psicológica de los profesores, la carencia de habilidades didácticas, la carencia de habilidades para el control del aula, el poco conocimiento sobre las relaciones y dinámicas en el aula, la ausencia del profesorado como un modelo, etc.” (Bouchard y Smith, 2016; Vázquez, 2015, p. 106), sin dejar de lado la relación profesor-alumno, siendo esta determinante, ya que, “una relación pobre con el alumno rechazado haría que aumentase el rechazo del grupo hacia esa persona” (Bouchard y Smith, 2016; Chang, Liu, Fung, Wang et al. 2007, p. 106).

(6) Grupo de iguales, ya que, no ser popular y, a su vez, ser rechazado, incrementa las probabilidades de sufrir acoso (Sung y Espelage, 2012; Vázquez, 2015).

(7) Entorno comunitario, ya que, entre otras características, vivir en una zona conflictiva, aumenta la probabilidad de ser víctima de bullying (Holt, Turner y Lyn Exum, 2014; Sung y Espelage, 2012; Swearer, 2011), así como las actitudes y creencias hacia la sociedad, ya que, una sociedad intolerante al racismo, la homofobia, el sexismo, entre otras, incrementan las probabilidades de situaciones de acoso (Cañas-Pardo, 2017; Swearer, 2011).

Por otro lado, como factores de protección se encuentran los siguientes:

(1) Factores intrapersonales, como “una buena autoestima, buen autoconcepto, habilidades sociales y habilidades para la resolución de conflictos muestran correlaciones con una menor victimización” (Zych, Farrington y Ttofi, 2018, p. 108).

(2) Entorno familiar, ya que, “el estilo democrático actuaría como factor de protección” (Nocentini, Fiorentini, Di Paola y Menesini, 2018; Vázquez, 2015, p. 108), así como la comunicación positiva y la comprensión, generando así un clima seguro y de confianza, que favorecerá al desarrollo de una buena autoestima, entre otras (Nocentini, Fiorentini, Di Paola y Menesini, 2018; Vázquez, 2015).

(3) Entorno escolar, ya que, según (Gendron, Williams y Guerra, 2011; Wang, Berry y Swearer, 2013), se encuentran como factores de protección los siguientes:

Un claustro de profesores cohesionado que trabaje en equipo y se mantenga implicado, con conocimientos sobre la detección, intervención y prevención del acoso escolar, existencia de normas claras y consensuadas contra la violencia, promover actitudes como la cooperación, trabajo académico y valores prosociales, espacios físicos adecuados y profesores motivados en el bienestar del alumno. (Gendron, Williams y Guerra, 2011; Wang, Berry y Swearer, 2013, p. 109).

(4) Grupo de iguales, ya que, “el ser popular, agradar al resto y sentirse aceptado actuaría como factor de protección” (Barcaccia, Pallini, Baiocco, Salvati et al. 2018; Sung y Espelage, 2012; Vázquez, 2015, p.109), además, habrá un mayor desarrollo de la persona y una menor probabilidad de sufrir bullying si se tienen amistades cuanto antes (Barcaccia, Pallini, Baiocco, Salvati et al. 2018; Sung y Espelage, 2012; Vázquez, 2015).

(5) Entorno comunitario, ya que, “vivir en un vecindario tranquilo y seguro actuaría como factor de protección frente a la victimización del acoso escolar” (Swearer, 2011, p. 110), así como vivir en una sociedad donde se respeten los valores pro-sociales, la tolerancia y el respeto (Cañas-Pardo, 2017; Swearer, 2011).

Dicho esto, es importante destacar la importancia de la realización de programas de prevención de acoso escolar, ya que se sabe que existen numerosos estudios acerca de la eficacia de estos, como por ejemplo el de Cerezo-Ramírez y Sánchez Lacasa (2013), que analiza la eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria, mediante el cual se llegó a la conclusión de que las conductas agresivas pueden estar desarrollándose a edades tempranas, antes de la adolescencia (Sánchez y Cerezo, 2011), lo cual indica que es de vital importancia plantear la necesidad de programas de prevención a edades tempranas para favorecer habilidades de interacción social y programas de intervención más específicos que vayan dirigidos a todos los miembros de la comunidad educativa (AA.VV, 2007; Eisenbraun, 2007).

Además, existen programas que, más que centrarse en intervención preventiva, son programas centrados en la conducta problema, como, por ejemplo, el de Martín-Criado y Casas (2019).

También es necesario destacar que, este término lleva de la mano una problemática actual importante, ya que, según un estudio de prevalencia del bullying (Shephard, Ordóñez y Oleas, 2015), se aprecia un notable incremento del acoso escolar, pasando de un 6,4% en 2012 a un 10,6% en 2014 en la ciudad de Cuenca y, teniendo en cuenta los datos recogidos por la UNESCO en su informe School Violence and Bullying del año 2018, el porcentaje de acoso

escolar, a nivel mundial, es del 32%, donde, desglosándolo geográficamente, se encuentra la mayor incidencia en la zona subsahariana con un 48,2%, seguida por la zona del norte de África con un 42,7%, Oriente Medio con un 41,1%, América del Norte un 31,7%, Asia 30,3%, América del Sur 30,1%, Europa un 25% y América Central con un 22,8% (The United Nations of Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2018).

Sin embargo, a pesar de que la prevalencia de bullying se ha achicado en muchos países, ya que, de los 71 países y territorios con datos sobre la prevalencia del acoso escolar, 35 de ellos muestran una reducción de esta, en 23 no ha habido cambios significativos y en 13 se ha incrementado (UNESCO, 2018), es un problema que sigue existiendo

Además, el ciberacoso es un problema creciente, ya que, aunque la prevalencia del acoso a través de internet es baja en comparación con otras formas de acoso escolar y violencia, en siete países europeos, en general, la proporción de niños de 11 a 16 años que usan internet reportando que han experimentado acoso cibernético aumentó un 5% desde 2010 hasta 2014 (UNESCO, 2018).

Es por esto por lo que se considera importante la necesidad de abordaje de este tema, por lo tanto, en este artículo se pretende realizar una revisión sistemática de los programas de prevención de acoso escolar dirigidos a niños y/o adolescentes a nivel internacional, seleccionando artículos, en la medida de lo posible, desde el año 2009 hasta la actualidad.

III. OBJETIVO GENERAL

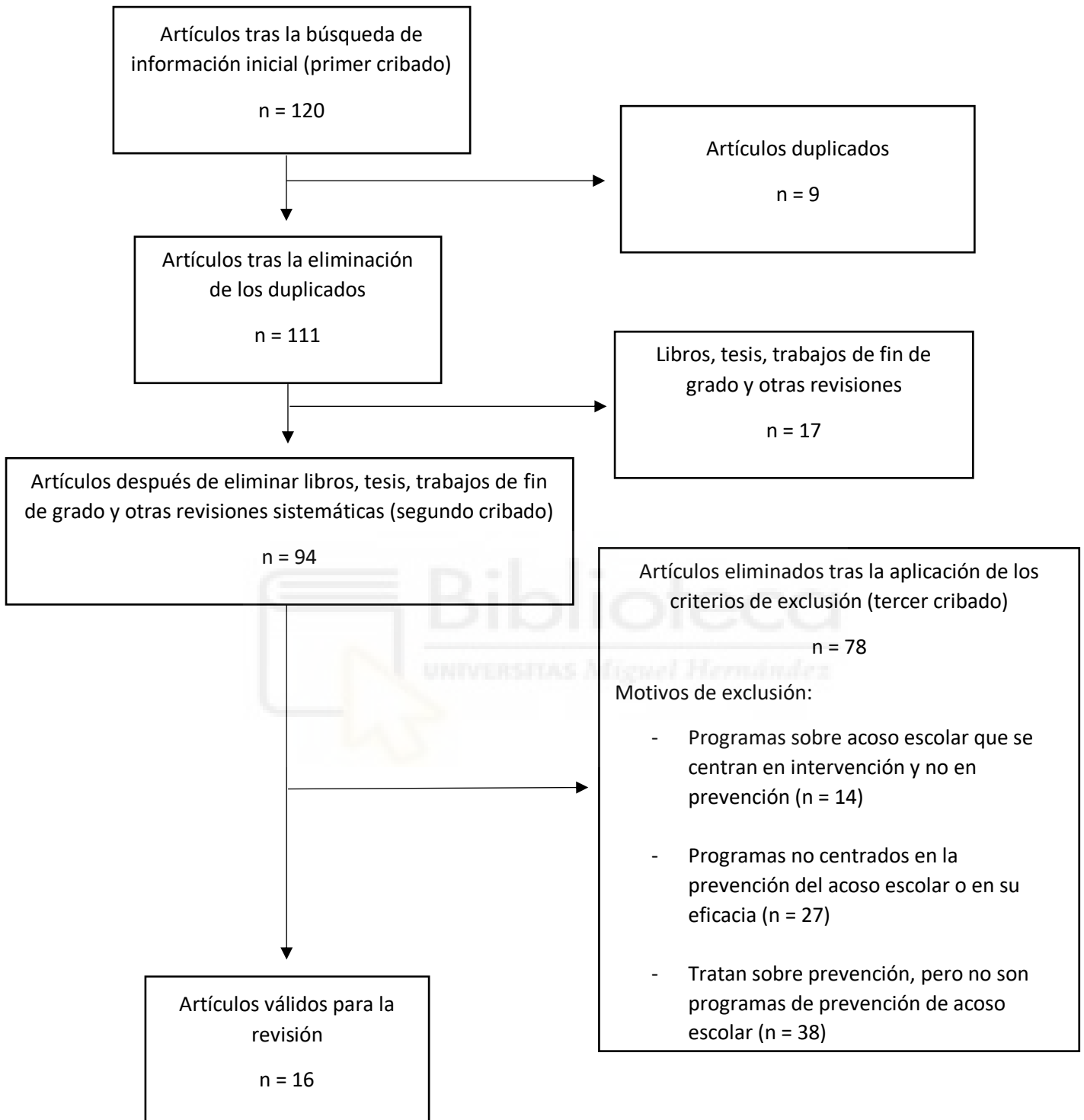
Hacer una revisión sistemática de los programas de prevención de acoso escolar para niños y/o adolescentes con edades comprendidas entre 8 y 19 años puestos en práctica desde el 2009 hasta la actualidad a nivel nacional e internacional.

IV. MÉTODO

Para la búsqueda de artículos de la presente revisión se han utilizado las bases de datos “Google Scholar”, “Mendeley” y “Scielo”, donde se introdujeron términos de búsqueda como los siguientes: “programa” “prevención”, “acoso escolar”, “violencia” “prevention”, “bullying” “program”, recopilando así un total de 120 artículos comprendidos entre 2009 y 2021 como resultado de la realización del primer cribado de información. Después se procedió a la eliminación de los documentos duplicados, prescindiendo así de 9 documentos y dejando un total de 111 artículos. Por otro lado, fue necesario un segundo cribado, tras el cual se eliminaron libros, tesis doctorales, trabajos de fin de grado y otras revisiones sistemáticas, manteniendo así un total de 94 artículos. Posteriormente, se realizó un tercer y último cribado, el cual consistió en la lectura de los artículos restantes y en la retirada de los que cumplieran con las razones de exclusión, donde se descartaron un total de 78 documentos, obteniendo así, los artículos válidos para la revisión mediante la utilización de un diagrama de flujo PRISMA de la Figura 1. Además, es importante no dejar de lado los criterios de inclusión que caracterizan al estudio, los cuales se muestran a continuación: (1) programas de acoso escolar que se centren en la prevención; (2) programas de acoso escolar donde se reflejen cambios en las variables estudiadas; (3) programas que no sean de caso único; (4) programas de acoso escolar dirigidos a niños/as y adolescentes de entre 1 y 17 años; (5) programas de acoso escolar a nivel nacional e internacional; (6) programas en inglés y castellano llevados a cabo desde el 2009 hasta la actualidad.

Por el contrario, existe la necesidad de aplicación de diversos criterios de exclusión, siendo estos los siguientes: (1) programas sobre acoso escolar que se centran en intervención y no en prevención; (2) programas no centrados en la prevención del acoso escolar o en su eficacia; (3) tratan sobre prevención, pero no son programas de prevención de acoso escolar.

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA de la revisión



V. RESULTADOS

A continuación, se procederá a la realización de una tabla resumen, Tabla 4, sobre los programas de prevención seleccionados tras la revisión bibliográfica. Estos programas oscilan entre los años 2009 y 2021, a nivel nacional e internacional, sobre estudiantes de primaria y secundaria, con edades comprendidas entre los 8 y los 19 años, y, según su origen, se pueden clasificar mediante porcentajes, los cuales se muestran a continuación en la Tabla 3:

Tabla 3

<i>Cantidad de programas según su origen mediante porcentajes</i>				
España (31,25%)	Chile (12,5%)	México (12,5%)	Bolivia (6,25%)	Colombia (6,25%)
Turquía (6,25%)	Panamá (6,25%)	Bosnia y Herzegovina (6,25%)	Alemania (6,25%)	Perú (6,25%)

Cabe destacar que, el 93,75% de los programas seleccionados se centran de forma en niños/as y adolescentes, y, por el contrario, solo el 6,25% de ellos se centra, además de en el alumnado, en la formación de docentes de escuelas, para después, replicar este a los estudiantes.

Además, existen programas de prevención universal y de prevención indicada, ya que, existen artículos que presentan modalidades de intervención preventiva, como, por ejemplo, el de Romero, Pick, de la Parra Coria y Givaudan (2010) y otros, que se centran en reducir la frecuencia de la conducta problema a través de la identificación de conductas problemáticas, como, por ejemplo, el de Martín-Criado y Casas (2019). Además, también se puede observar que, existen programas de prevención que se repiten en algunos artículos, como, por ejemplo, el *Olweus Bullying Prevention Program* (OBPP).

Por último, en cuanto a la eficacia de los programas, cabe destacar que, en todos ellos existen cambios en las variables estudiadas y, por norma general, presentan resultados estadísticamente significativos.

Tabla 4

Programas de prevención de acoso escolar en niños/as y adolescentes incluidos en la revisión

Autor (Año)	Programa (País)	Edad	Muestra	Contenido	Medidas de evaluación	Resultados
Romero, Pick, de la Parra Coria y Givaudan (2010)	<i>Yo quiero, yo puedo... prevenir la violencia</i> (México)	11-14	Estudiantes de primaria y secundaria y docentes	Para docentes, talleres de 24h en cuatro sesiones de 6h para fortalecer habilidades cognitivas, sociales y emocionales para prevenir y reducir conductas violentas. Para alumnos, talleres de 10h en cinco sesiones de 2h para adquirir conocimientos y conductas hacia la prevención de violencia mediante diferentes técnicas	Evaluación pre-test y post-test de las variables <i>Caras de la violencia, Causas de la violencia, Conducta en el salón de clase, Conocimientos sobre violencia emocional y de género, Conocimientos sobre discriminación y rechazo como formas de violencia, Conocimiento de obligaciones, derechos de niños y adolescentes y habilidades psicosociales</i>	Diferencias pre y post estadísticamente significativas en todas las variables F (1, 297) = 4.003, p <.046 F (1, 292) = 23.936, p <.000 F (1, 297) = 8.625, p <.000 F (1, 1636) = 6.17, p <.013 F (1, 1639) = 15,544, p <.000 F (1, 1356) = 6.85, p <.010 F (1, 1649) = 9.109, p <.003
Varela (2011)	<i>Recoleta en Buena</i> (Chile)	9-17	Estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato	Abordaje de la violencia a nivel escolar, sala de clases, individual y familiar y comunidad mediante prácticas escolares efectivas	Evaluación pre-test y post-test de las variables mediante diferentes escalas e instrument	Menores puntuaciones en todas las variables al compararlas en ambos años, excepto en la variable <i>Calidad general de la relación</i> , donde se encuentra una mayor puntuación. Tamaño del efecto pequeño

Tabla 4: continuación

Autores (Año)	Programa (País)	Edad	Muestra	Contenido	Evaluación	Resultados
Carpio de los Pinos y Tejero González (2012)	Eficacia de un programa para la prevención de la violencia en un centro de enseñanza secundaria (España)	11-15	Estudiantes de secundaria	14 sesiones con dinámicas de responsabilidad y solidaridad, discusiones y debates, procedimientos eficaces de resolución de conflictos y democracia participativa	Evaluación de las variables a través de diferentes escalas e instrumentos	Diferencias estadísticamente significativas antes-después intervención en puntuación total del CADV ($t = 5.53$), Factor 1 del CADV ($t = 6.27$) y Factor 4 del CADV ($t = 3.71$). No diferencias significativas en Factor 2 del CADV ($t = .85$), Factor 3 del CADV ($t = 1.24$), Factor 1 de la CSCSS ($t = .71$) y Factor 2 de la CSCSS ($t = 1.48$)
Ortega Ruiz, Rey Alamillo y Casas Bolaños (2012)	<i>The ConRed Cyberbullying Prevention Program</i> (España)	11-19	Estudiantes de secundaria	Diferentes sesiones durante 3 meses para trabajar psicoeducación sobre la privacidad en internet, mejora de conocimientos para evitar y denunciar el ciberacoso y aprender estrategias para abordar problemas asociados con el uso inapropiado de las redes sociales	Evaluación pre-test y post-test de las variables en dos grupos, experimental y quasi control	Diferencias estadísticamente significativas en grupo experimental en <i>Cyberbullying</i> ($t= 2,726$; $p<0,05$), <i>Agresión cyberbullying</i> ($t=1,644$; $p>0,05$), <i>Victimización cyberbullying</i> ($t=2,726$; $p<0,05$), <i>Adicción a internet</i> ($t=,0458$; $p>0.05$), <i>Adicción interpersonal</i> ($t=2,300$; $p<0.05$), <i>Adicción intrapersonal</i> ($t=-1,596$; $p>0.05$) y <i>control percibido sobre la información</i> ($t=3,762$; $p<0.01$)

Tabla 4: continuación

Autores (Año)	Programa (País)	Edad	Muestra	Contenido	Evaluación	Resultados
Cerezo y Sánchez (2013)	<i>Concienciar, informar y prevenir [CIP] (España)</i>	8-11	Estudiantes de primaria	10 sesiones para conocer aspectos sociométricos del grupo, conocer los miembros del grupo, mejorar la autoestima, el autoconcepto académico, solución de conflictos, relajación, expresión y análisis de emociones positivas y negativas y normas de aula	Evaluación test, post-test sobre las variables <i>Nivel de cohesión, Posición sociométrica e Implicación en bullying</i>	Mayores puntuaciones en cohesión de grupo (13%) Menores puntuaciones en alumnos aislados (-3) y rechazados (-3). Aumento de puntuación de alumnos populares (+1). Se mantiene el número de agresores. Se mantiene el número de víctimas. No se aprecian víctimas-agresores. Diferencias estadísticamente significativas en la conducta de <i>bullying</i> (-4,4%)
Hernández (2013)	<i>Programa de Pensamiento pro Social reformado (Colombia)</i>	13-15	Estudiantes de secundaria	7 sesiones para trabajar la comunicación asertiva, resolución de conflictos, control de emociones, detención de pensamiento y emociones, toma de decisiones, desarrollo y cambio de valores y negociación	Evaluación pre-test y post-test de las variables mediante diferentes escalas e instrumentos	Diferencias estadísticamente significativas en la <i>tendencia al descuido de la norma</i> y en <i>conductas prosociales</i> . No diferencias significativas en <i>Inadaptación social, Autodesajuste social y Agresividad social</i>

Tabla 4: continuación

Autores (Año)	Programa (País)	Edad	Muestra	Contenido	Evaluación	Resultados
Pérez, Astudillo, Varela y Lecannelier (2013)	<i>Vínculos</i> (Chile)	9-18	Estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato	20 meses de duración con el siguiente contenido: Actividades orientadas a informar sobre el plan de convivencia y la comunicación de mensajes anti-bullying. Estrategias preventivas e integrales a nivel colegio, sala de clases, individual y familiar. Actividades de sensibilización, difusión y lanzamiento del programa	Evaluación pre-test y post-test de las variables <i>Testigo</i> , <i>Víctima bullying</i> , <i>Agresor y víctima bullying grave</i> y <i>Agresor bullying</i> mediante diferentes escalas e instrumentos	En relación con el bullying, diferencias estadísticamente significativas en la escala <i>Testigo de bullying</i> $t(634) = 2,56, p = ,01$. No diferencias estadísticamente significativas en las demás escalas. En relación con el cyberbullying, menores puntuaciones en ser víctima de bullying por internet ($p = ,02$). No diferencias estadísticamente significativas en las demás conductas
Obrdalj, Zadro, Batić-Mujanović y Zalihić (2014)	<i>Satisfaction with the program of school bullying prevention and mental health promotion</i> (Bosnia y Herzegovina)	10-14	Estudiantes de primaria	Psicoeducación sobre tipos de violencia, angustia psicológica en víctimas de violencia, estrategias de afrontamiento y el papel de los profesores, familiares y médicos de familia en resolver el problema del acoso escolar	Evaluación de las variables <i>Satisfacción con el programa</i> , <i>Conocimiento sobre métodos para oponerse a la violencia</i> y <i>Actitudes hacia el papel de los médicos de familia en la prevención del bullying</i>	Diferencias estadísticamente significativas en todas las variables en cuanto al grado. No diferencias estadísticamente significativas en las variables en cuanto a la experiencia de violencia escolar. No diferencias estadísticamente significativas en las variables en cuanto a la experiencia de violencia familiar

Tabla 4: continuación

Autores (Año)	Programa (País)	Edad	Muestra	Contenido	Evaluación	Resultados
Garaigordobil y Martínez-Valderrey (2015)	<i>Effects of Cyberprogram 2.0 on "face-to-face" bullying, cyberbullying, and empathy</i> (España)	13-15	Estudiantes de secundaria	19 sesiones de 1h para trabajar la conceptualización del bullying y el cyberbullying y sus consecuencias, promoción de la capacidad de denuncia, estrategias de afrontamiento y otras variables positivas	Evaluación pretest y post-test de las variables <i>Bullying, Cyberbullying</i> y <i>empatía</i> mediante diferentes escalas e instrumentos	Diferencias estadísticamente significativas de las variables. Menor puntuación de <i>Bullying</i> y <i>Cyberbullying</i> F (6,168) = 5.58, p<.001 y Diferencias estadísticamente significativas en la variable <i>Empatía</i> en el grupo experimental (M = 7.20)
Borda y Saavedra (2017)	<i>Programa de autoeficacia para prevenir el acoso escolar en adolescentes de 11 a 14 años</i> (Bolivia)	11-14	Estudiantes de secundaria	12 sesiones para trabajar motivación, solución de problemas, satisfacción personal, confianza en uno mismo, predisposición al cambio y perseverancia	Evaluación pre-test y post-test de las variables <i>Autoeficacia</i> y <i>Acoso escolar</i> mediante diferentes escalas e instrumentos	Mayor puntuación de la variable <i>Autoeficacia</i> , obteniendo un 33% en el post-test, en comparación con un 10% en el pre-test. Actividades del programa óptimas
Sampén-Díaz, Aguilar-Ramos y Tójar-Hurtado (2017)	<i>Desarrollemos la competencia social para convivir en armonía con los demás</i> (Perú)	12-16	Estudiantes de secundaria	Elaboración de sesiones para orientar al alumnado hacia el aprendizaje de competencia social para prevenir el bullying	Evaluación pre-test y post-test de las variables mediante diferentes escalas e instrumentos	Efecto positivo. Diferencias estadísticamente significativas en todas las variables, con nivel de confianza de al menos 95%

Tabla 4: continuación

Autores (Año)	Programa (País)	Edad	Muestra	Contenido	Evaluación	Resultados
Martínez-Vilchis, Reynoso y Rivera (2018)	<i>Efectos de un programa de competencias emocionales en la prevención de cyberbullying en bachillerato</i> (México)	15-17	Estudiantes de bachillerato	Programa de competencias emocionales de 8 sesiones de 1h durante 2 meses para trabajar el desarrollo de las competencias de conciencia emocional, regulación emocional y competencia social aplicado a ambientes virtuales soportados por las TIC	Evaluación pre-test y post-test de las variables <i>Perpretación, Victimización y Justificación</i> mediante diferentes escalas e instrumentos	Diferencias estadísticamente significativas en <i>Victimización</i> ($p = 0.003$, $r = 0.33$ [d de Cohen = 0.7]) y <i>Justificación</i> ($p = 0.002$, $r = 0.35$ [d de Cohen = 0.7]). Mayor puntuación de <i>Victimización</i> en grupo control ($p = 0.014$, $r = 0.27$ [d de Cohen = 0.6]). Menor puntuación de <i>Victimización</i> en grupo experimental ($p = 0.046$, $r = 0.22$ [d de Cohen = 0.5])
Martín-Criado y Casas (2019)	<i>Programa Psicoeducativo "Juventud Sotista: Acoso Escolar Cero"</i> (Panamá)	11-14	Estudiantes de secundaria	Sensibilización en torno al tema, habilidades, actitudes, valores y normas de convivencia. Herramientas de intervención mediante una serie de estrategias	Evaluación pre-test y post-test de la variable <i>Situaciones de Acoso Escolar</i> mediante t de Student para la comparación de grupos a través de ciertas escalas e instrumentos	Reducción de la variable. Reducción del índice y la intensidad del acoso escolar. Diferencias estadísticamente significativas en el índice global, la intensidad del acoso escolar y los componentes del acoso escolar de los estudiantes

Tabla 4: continuación

Autores (Año)	Programa (País)	Edad	Muestra	Contenido	Evaluación	Resultados
Martín-Criado y Casas (2019)	<i>Programa de Ayuda entre Iguales de Córdoba</i> (España)	12-16	Estudiantes de secundaria	Desarrollo de competencia social mediante habilidades sociales, cognitivas y emocionales	Evaluación de las variables mediante diferentes escalas e instrumentos	Mayores puntuaciones en <i>Competencia social</i> . Menores puntuaciones en <i>Implicación en los roles de bullying y cyberbullying</i> . Diferencias estadísticamente significativas en <i>Prosocialidad, Ajuste social y Ajuste normativo</i>
Karats y Ozturk (2020)	<i>Examining the Effect of a Program Developed to Address Bullying in Primary Schools</i> (Turquía)	11	Estudiantes de primaria	5 sesiones semanales de 40 minutos que ofrecen información sobre bullying, resolución de problemas, técnicas de intervención, y actividades anti-bullying	Evaluación pre-test, post-test 1, post-test 2 y post-test 3 de las dimensiones <i>víctima e intimidante</i> mediante diferentes escalas e instrumentos	Diferencias estadísticamente significativas en <i>Víctima</i> de ambos grupos en la interacción de grupo ($F = 68.28, p = 0.001$), la interacción de tiempo ($F = 7.39, p = 0.001$) y la interacción de tiempo de grupo ($F = 14.04, p = 0.001$). Diferencias estadísticamente significativas en <i>Intimidante</i> en ambos grupos en la interacción del grupo ($F = 7,63, p = 0,007$) y tiempo de interacción ($F = 20,21, p = 0,001$)

Tabla 4: continuación

Autores (Año)	Programa (País)	Edad	Muestra	Contenido	Evaluación	Resultados
Ossa, FC, Jantzer, Eppelmann, Parzer, Resch y Kaess (2020)	Olweus Bullying Prevention Program [OBPP] (Alemania)	11-15	Estudiantes de secundaria	Sesiones durante 18 meses donde se realiza supervisión constante, entrenamiento de profesores y cooperación con las familias	Evaluación pre-test y post-test de las variables <i>Víctimas</i> y <i>Agresores</i>	<p>Diferencias estadísticamente significativas en el acoso entre t0 y t1 para <i>Víctimas</i> (t0: 9.14%; t1: 6.87%; OR = 0.74; IC 95% 0.62-0.88; p = 0.001) y <i>Agresores</i> (t0: 6,16%; t1: 4,42%; OR = 0,70; IC del 95%: 0,55-0,89; p = 0,004).</p> <p>Mantenimiento de la disminución después de 24 meses (t2) en <i>Víctimas</i> (t2: 6,83%; OR = 0,73; IC 95% = 0,61-0,88; p = 0,001) y <i>Agresores</i> (t2: 4,63%; OR = 0,72; IC 95% 0,57-0,92; p = 0,009)</p>



VI. DISCUSIÓN

Tras llevar a cabo el objetivo del trabajo de realizar una revisión sistemática sobre los programas de prevención de acoso escolar en niños y/o adolescentes con edades comprendidas entre 8 y 19 años puestos en práctica desde el 2009 hasta la actualidad a nivel nacional e internacional, se pueden encontrar diferentes puntos a destacar:

En primer lugar, queda reflejada la necesidad de abordaje de la problemática del acoso escolar o bullying debido al incremento de conductas violentas, ya que, a pesar de los datos expuestos anteriormente en la revisión, existen otros más actuales, como el aumento de los casos de bullying en forma explosiva con relación a las últimas mediciones que estaban disponibles (1990), donde, entre otros lugares, en México, el 70% de niños/as y adolescentes sufren todos los días algún tipo de acoso, en Estados Unidos de América, el 60% sufren acoso escolar y, cerca de China, el 58% sufren el flagelo (Bullying Sin Fronteras y Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE], 2021).

Además, es de vital importancia la elaboración e implementación de programas de prevención que sirvan para dotar a los jóvenes de diferentes estrategias para hacer frente al bullying, así como no prescindir de una serie de factores de protección, como, por ejemplo, factores interpersonales, como una buena autoestima (Zych, Farrington y Ttofi, 2018), buen entorno familiar con un estilo democrático (Nocentini, Fiorentini, Di Paola y Menesini, 2018; Vázquez, 2015) y un buen entorno escolar, donde exista cohesión con el profesorado (Gendron, Williams y Guerra, 2011; Wang, Berry y Swerarer, 2013), entre otras características, para evitar, en la medida de lo posible, ciertas consecuencias, tanto a corto plazo, como, por ejemplo, ansiedad, ideación suicida, inhibición, daño físicos y somatizaciones (CVergara, Gordon, Cosby y Hope, 2018; Donoghue y Meltzer, 2018; Oñate y Piñuel, 2006; Vanderbilt y Augustyn, 2010; Vázquez, 2015), como a largo plazo, por ejemplo, depresión, aumento de riesgo de trastornos psicóticos, mayor riesgo de ser fumador, aumento de la probabilidad de autolesión/suicidio y estrés (Vanderbilt y Augustyn, 2010).

También es importante evaluar la eficacia de los programas, ya que, llevar a cabo un programa de prevención sin conocer antes si va a tener resultados

positivos o negativos en la población diana, conllevaría un gran gasto, tanto económico como temporal, además de arriesgarse a que surja la existencia de posibles resultados iatrogénicos que puedan tener consecuencias irreparables.

Otra conclusión para destacar es el número de artículos seleccionados para la revisión, ya que, a pesar de que se han seleccionado artículos dentro de la franja temporal del 2009 hasta la actualidad y eso limita el número de artículos en comparación con otro tipo de franjas temporales, sirve como forma de aportar una revisión más actual, se han encontrado programas que cumplen con los criterios de inclusión, como se puede comprobar en la Figura 1. Aun así, se considera que debería haber más programas debido a la gravedad del problema.

Otra limitación podría ser la selección de artículos únicamente en inglés y castellano, ya que acorta la franja de búsqueda, existiendo artículos sobre programas en otros idiomas.

Por otro lado, cabe destacar que se han encontrado artículos que, a nivel general, son eficaces, ya que generan diferencias estadísticamente significativas en todas o algunas de las variables estudiadas, a excepción de otros en los que no existe iatrogenia ni es inadecuada la implementación del programa, pero existe un pequeño tamaño del efecto, ya que, probablemente, falte información en los manuscritos sobre tamaños del efecto o grupos control, cosa que puede menoscabar la calidad de los trabajos y hace que no se sepa realmente la eficacia del programa.

Otro dato llamativo es que, a pesar de la existencia de programas destinados a alumnos/as de entre 8 y 19 años, la gran mayoría se centra en menores de 10-11 años en adelante y solo dos de los seleccionados, se centran en niños de 8 y 9 años. Esto es importante, ya que se considera necesaria la implementación de programas de prevención de acoso escolar a edades tempranas, ya que, los niños/as que, a edades tempranas, disponen de las herramientas necesarias para afrontar situaciones poco beneficiosas a nivel familiar, personal u otras, pueden ser capaces de evitar las consecuencias, como, por ejemplo, el acoso escolar o bullying.

Además, si comparamos los artículos de esta revisión con otras revisiones sistemáticas como la de Paredes (2021) se puede apreciar la existencia de

artículos en común que presentan resultados favorables, como, por ejemplo, el programa *CIP*, o el programa *Vínculos*. No obstante, también existen otros artículos diferentes debido a los criterios de inclusión, lo que hace que la presente revisión contenga un enfoque más innovador y/o distinto, pero, a pesar de la existencia de programas en común entre diferentes revisiones y su eficacia, queda clara la necesidad de un mayor abordaje del tema.

También cabe destacar que, los artículos incluidos en la revisión presentan programas destinados, por norma general, al alumnado, a excepción de uno, el cual está elaborado en base a dos modalidades, una para alumnos y una para docentes, lo cual es interesante, ya que, se considera necesario que el acoso escolar sea abordado en todas sus vertientes, dado que, a pesar de que la familia suele formar parte del proceso de prevención de bullying en los/las alumnos/as, como por ejemplo, asistiendo a seminarios impartidos por los mismos programas de prevención, no llega a recibir el mismo programa que reciben los jóvenes. Es importante que en la prevención del acoso escolar sean participes directos y activos el alumnado, las familias y los/las docentes.

En definitiva, a pesar de la existencia de programas de prevención de acoso escolar y sus numerosos resultados favorables en sus variables, se considera que el número de estos no es lo suficientemente elevado, ya que la problemática tiene demasiado peso como para no ser abordada como se merece, por lo tanto, se considera necesario realizar un llamamiento a la necesidad de seguir evaluando y abordando la problemática del bullying, ya que no se debe dar por sentado que esta disminuya únicamente debido a la implementación de diferentes programas, sino que es necesario seguir abordando el tema y, junto con la difusión de los programas de prevención de acoso escolar eficaces, se debe seguir dotando a alumnos/as, padres y madres y docentes de las estrategias y/o herramientas necesarias para prevenir el acoso escolar, y, de ese modo, acabar con él, ya que este sigue existiendo.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- Borda, X., & Saavedra Apuri, C. D. (2017). Diseño y aplicación de un programa de autoeficacia para prevenir el acoso escolar en adolescentes de 11 a 14 años en una unidad educativa de la ciudad de La Paz. *Fides et Ratio-Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 14(14), 35-52. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/pdf/rfer/v14n14/v14n14_a04.pdf
- Bullying Sin Fronteras y Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2021). *Estadísticas Mundiales de Bullying 2020/2021. Primer Informe Oficial en el Mundo contra el Bullying*. Recuperado de https://bulliyingsinfronteras.blogspot.com/2018/10/estadisticas-mundiales-de-bullying_29.html
- Carpio de los Pinos, C., & Tejero González, J. M. (2012). Eficacia de un programa para la prevención de la violencia en un centro de enseñanza secundaria = Efficacy of an intervention program on the prevention of violence in an institute of secondary education. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23, 2, 123-138. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaREOP-2012-23-2-5075/Documento.pdf>
- Castillo-Pulido, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021722009.pdf>
- Cerezo Ramírez, F., & Sánchez Lacasa, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de Psicología*, 31 (2), 173-181. Recuperado de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/84824/320-732-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- de la Plaza Olivares, M., & Ordi, H. G. (2019). El acoso escolar: factores de riesgo, protección y consecuencias en víctimas y acosadores. *Revista de Victimología/Journal of Victimology*, (9), 99-131. doi: 10.12827/RVJV.9.01

- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2015). Effects of Cyberprogram 2.0 on "face-to-face" bullying, cyberbullying, and empathy. *Psicothema*, 27 (1), 45-51. doi: 10.7334/psicothema2014.78
- Hernández, D. F. (2013). Matoneo escolar "programa de prevención e intervención". *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 4(2), 90-99. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5177/517751544010.pdf>
- i Caralt, J. C., & Miquel, C. E. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. Anuario de psicología clínica y de la salud = *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 2, 9-14. Recuperado de http://institucionales.us.es/apcs/doc/APCS_2_esp_9-14.pdf
- Karatas, H. y Ozturk, C. (2020). Examining the Effect of a Program Developed to Address Bullying in Primary Schools. *Journal of Pediatric Research*, 7 (3), 243-249. doi: 10.4274/jpr.galenos.2019.37929
- Martín-Criado, J. M., & Casas, J. A. (2019). EFECTIVIDAD DEL PROGRAMA PSICOEDUCATIVO JUVENTUD SOTISTA: ACOSO ESCOLAR CERO. *Societas*, 21(2), 24-39. Recuperado de <https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/societas/article/view/1895/1461>
- Martín-Criado, J. M., & Casas, J. A. (2019). Evaluación del efecto del programa "Ayuda entre iguales de Córdoba" sobre el fomento de la competencia social y la reducción del Bullying. *Aula abierta*, 48(2), 221-228. doi: <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.221-228>
- Martínez-Vilchis, R., Reynoso, T. M., & Rivera, J. P. (2018). Efectos de un programa de competencias emocionales en la prevención de cyberbullying en bachillerato. *Pensamiento Psicológico*, 16(1), 33-44. doi: 10.11144/Javerianacali.PPSI16-1.epce
- Obrdalj, E. Č., Zadro, K., Batić-Mujanović, O. y Zalihić, A. (2014). Satisfaction with the program of school bullying prevention and mental health promotion. *Acta Médica Académica*, 43 (1), 35-39. doi: 10.5644/ama2006-124.98
- Ossa, FC, Jantzer, V., Eppelmann, L., Parzer, P., Resch, F. y Kaess, M. (2020). Effects and moderators of the Olweus bullying prevention program (OBPP)

- in Germany. *Psiquiatría europea de niños y adolescentes*, 30, 1745-1754. doi: <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01647-9>
- Pérez, J. C., Astudillo, J., Varela T, J., & Lecannelier A, F. (2013). Evaluación de la efectividad del Programa Vínculos para la prevención e intervención del Bullying en Santiago de Chile. *Psicología Escolar e Educativa*, 17, 163-172. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100017>
- Piñuel, A. (s.f.). *Bullying – Qué es acoso escolar*. Instituto Ñaki Piñuel. Recuperado de <http://www.acosoescolar.com/mobbing-escolar/>
- Romero, A., Pick, S., de la Parra Coria, A., & Givaudan, M. (2010). Evaluación del Impacto de un Programa de Prevención de Violencia en Adolescentes. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 203-212. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/284/28420641001.pdf>
- Sampén-Díaz, M. N., Aguilar-Ramos, M. C., & Tójar-Hurtado, J. C. (2017). Educando la competencia social en Perú. Programa de prevención del maltrato escolar. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 46-57. doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1013>
- Shephard, B., Ordóñez, M., & Oleas, C. M. (2015). Estudio Descriptivo: Programa de Prevención y Disminución del Acoso Escolar–“Bullying”. Fase Diagnóstica: Prevalencia. *Revista Médica HJCA*, 7(2), 155-161. doi: <http://dx.doi:10.14410/2015.7.2.ao.30>.
- The United Nations of Educational Scientific and Cultural Organization (2018). *School Violence and Bullying: Global Status and Trends, Drivers and Consequences*. Recuperado de <http://www.infocoponline.es/pdf/BULLYING.pdf>
- Varela, J. (2011). Efectividad de estrategias de prevención de violencia escolar: la experiencia del programa Recoleta en Buena. *Psykhe (Santiago)*, 20(2), 65-78. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282011000200006>



VIII. ANEXOS

INFORME DE EVALUACIÓN DE INVESTIGACIÓN RESPONSABLE DE 1. TFG (Trabajo Fin de Grado)

Elche, a 12 de noviembre del 2021

Nombre del tutor/a	Ornela Mateu Martínez
Nombre del alumno/a	Roberto Moreno Campillo
Tipo de actividad	1. Revisión bibliográfica (no incluye revisión de historias clínicas ni ninguna fuente con datos personales)
Título del 1. TFG (Trabajo Fin de Grado)	Revisión sistemática de programas de prevención de acoso escolar para niños/as y adolescentes
Código/s GIS estancias	
Evaluación Riesgos Laborales	No procede
Evaluación Ética	No procede
Registro provisional	211111115901
Código de Investigación Responsable	TFG.GPS.OMM.RMC.211111
Caducidad	2 años

Se considera que el presente proyecto carece de riesgos laborales significativos para las personas que participan en el mismo, ya sean de la UMH o de otras organizaciones.

La necesidad de evaluación ética del trabajo titulado: **Revisión sistemática de programas de prevención de acoso escolar para niños/as y adolescentes** ha sido realizada de manera automática en base a la información aportada en el formulario online: "TFG/TFM: Solicitud Código de Investigación Responsable (COIR)", habiéndose determinado que no requiere someterse a dicha evaluación. Dicha información se adjunta en el presente informe. Es importante destacar que si la información aportada en dicho formulario no es correcta este informe no tiene validez.

Por todo lo anterior, **se autoriza** la realización de la presente actividad.

Atentamente,

Alberto Pastor Campos
Secretario del CEII
Vicerrectorado de Investigación

Domingo L. Orozco Beltrán
Presidente del CEII
Vicerrectorado de
Investigación