

# **Prevención e intervención del acoso escolar a través del Teatro Aplicado: una revisión narrativa**

Díaz Velásquez, Diego Mauricio, ID 0000121600

Trabajo de Grado, asesorado por Mauricio Alexander Gómez Pedraza, Facultad de Psicología y Ciencias del Comportamiento, Universidad de La Sabana.

## **Resumen**

Dado que el acoso escolar [AE] es un problema en crecimiento, con afectaciones desde lo individual hasta lo global, es necesario revisar el impacto de metodologías alternativas que puedan contribuir a su reducción. El objetivo de esta revisión narrativa es establecer una base teórica y metodológica para la prevención e intervención del AE a través del Teatro Aplicado [TA]. Para ello, se realizaron búsquedas en ocho bases de datos aplicando criterios de inclusión y exclusión basados en el tipo de estudio, documento, población (estudiantes escolarizados), idioma y coherencia con los objetivos de la investigación. Los resultados permitieron seleccionar 15 artículos, en donde se observa la no comparabilidad entre objetivos, metodología, muestra y estrategias de medición. Dificultades al integrar modelos sistémicos e individuales y la falta de distinción entre el AE y otros fenómenos similares, como el conflicto. Así mismo, se identifica una amplia variedad de definiciones del TA, que dificulta la integración teórica y metodológica en relación al AE. Se espera que esta revisión contribuya a la síntesis, precisión y relación conceptual entre el AE y el TA, para realizar estudios comparativos, mejor evaluación de los efectos y propiciar futuras revisiones sistemáticas.

*Palabras clave:* acoso escolar, bullying, teatro aplicado, teatro aplicado en educación, prevención, intervención.

## **Introducción**

En los últimos tiempos, existe un creciente interés por el impacto de las artes en la sociedad y la cultura (Van Berkel y Bosman, 2023). En este contexto, se presta atención al impacto del teatro en área de la salud (Crossley et al., 2019), la comunidad (Massó-Guijarro et al., 2021) y la educación (Yildirim, 2022). Este estudio, se enfoca en investigaciones sobre la prevención e intervención del acoso escolar que usen en su metodología herramientas del Teatro Aplicado, a continuación se precisan los conceptos.

### **Acoso escolar**

El acoso escolar [AE] se define como una agresión repetida y sistemática entre iguales (Olweus, 2004), tipificada de manera: Directa -física o verbal-, Indirecta -relacional/psicológica- (Hernández & Saravia, 2016) y Virtual –Ciberacoso/Ciberbullying- (Andrade, et al., 2021; Kennedy, 2020). Cabe señalar, que este fenómeno se denomina en inglés con la palabra Bullying, mientras que en español existen sinónimos como: intimidación escolar, matoneo escolar, hostigamiento escolar y acoso entre pares, entre otros (Cano-Echeverri & Vargas-González, 2018).

Dada la complejidad de la problemática, existen diversos modelos explicativos como la teoría del desarrollo, teoría de la dominancia, teoría de la humillación, (Subedi, 2020) teoría de deficiencia motivacional (Goagoses et al., 2022) y teoría del estigma (Earnshaw et al., 2018). También se encuentran explicaciones de corte evolutivo (Ellis et al., 2016; Koh & Wong 2017; Volk et al., 2022), transcultural (Volk et al., 2018), socioemocional (Goagoses et al., 2022) y aproximaciones desde enfoques clásicos en psicología como el psicoanalítico, el humanista, el experimental (Andrade et al., 2011) y el conductual (Thomas, 2021).

Frente a este panorama multiparadigmático, Development Services Group (2013) ha intentado agrupar estas teorías, tomando como base los enfoques propuestos de Mishna (2012), quien los divide en enfoque etológico; enfoque ecológico y socioecológico; enfoque cognitivo y sociocognitivo y enfoque genético y biológico. Además, Thomas et al. (2018) clasifican los enfoques en dos categorías: modelos a nivel sistémico y modelos a nivel individual, las cuales se categorizan en la tabla 1.

**Tabla 1.** Modelos y enfoques teóricos sobre el acoso escolar.

<b>Enfoque</b>	<b>Fundamentos Teóricos</b>	<b>Elementos Teóricos/Conceptuales</b>	<b>Concepto de Agresión.</b>
<b>Modelos Sistémicos</b>			
<b>Enfoque Ecológico</b>	Sistema Ecológico de Brofrenbrener	Microsistema, Mesosistema, Exosistema, Macrosistema, Cronosistema.	Es el resultado de un proceso dinámico entre: Personas, Roles, Interacciones, Contexto y Temporalidad.
<b>Enfoque Social</b>	Teoría del Aprendizaje social de Bandura	Aprendizaje por observación: Aprendizaje vicario y Teoría de Frustración-ira-agresión. Modelamiento social.	El comportamiento agresivo se aprende mediante observación e imitación; en muchos casos, resulta del modelamiento.
<b>Modelos Individuales</b>			
<b>Enfoque Cognitivo</b>	Teorías del Procesamiento de la información, Teoría de la mente.	Modelos de representaciones sociales. Sesgos y distorsiones cognitivas Modelos de desentendimiento moral.	Es concebida desde procesos cognitivos y emocionales distorsionados que influyen en este comportamiento. Incapacidad para ponerse en el lugar del otro.
<b>Enfoque genético y biológico</b>	Modelos genéticos y neuroanatómicos	Implicaciones Endocrinas, Hormonas y neurotransmisores de serotonina y región límbica; (ínsula y amígdala), entre otros.	Resultado de la vulnerabilidad y predisposición genética en interacción con el ambiente y la experiencia del individuo.

Nota: La información sintetizada por el autor se basa en Development Services Group (2013), Mishna (2012) y Thomas et al. (2018).

En el AE, existe un consenso global acerca de tres características que lo definen: repetición, desbalance de poder e intención de hacer daño (Menesini y Salmivalli, 2017; Olweus, 2004; Volk et al., 2017). Además, se ha identificado la no provocación y la

duración o permanencia temporal como aspectos clave de la definición del fenómeno (Slattery et al., 2019; Younan, 2019). Sumado a esto, está la dinámica del acoso escolar, en donde intervienen los roles de: Agresor, Asistente Agresor, Víctima, Defensor, Agresor-Víctima y Observador. (Hellström et al., 2021; Menesini & Salmivalli, 2010). En esta dinámica, el intimidador inicia la agresión y la víctima es quien la recibe; luego, el asistente se une a la agresión y el defensor apoya a la víctima. Por otro lado, están los estudiantes que presencian la agresión, cumpliendo el rol de observadores (Cano-Echeverri & Vargas-González, 2018; Rambaran et al., 2020; Salmivalli, 2010).

En esta dinámica, diversos estudios han observado que la edad mayor al promedio, la belleza y unas mejores condiciones socioeconómicas se relacionan con una mayor probabilidad de adoptar el rol de acosador (Chaux y Castellanos, 2015; Hensum et al., 2023; Kljakovic y Hunt, 2016). Por otro lado, se ha evidenciado que la homofobia, la raza, la religión, los problemas de aprendizaje, el género y las características físicas pueden considerarse como factores de riesgo para convertirse en víctima (Andrade et al., 2021; UNESCO, 2020). Para enfrentar la problemática, se sugiere fomentar la empatía en el rol de observador (Deng et al., 2021). Ya que se relaciona con la capacidad de identificar situaciones de acoso, asumir la responsabilidad de intervenir y comprender cómo llevar a cabo dicha intervención (Martínez-Sitjes et al., 2023).

Es importante destacar la complejidad del concepto ya que los actores pueden asumir roles combinados o co-implicados, mientras que las modalidades y causas pueden intercambiarse y combinarse entre sí (Lazuras et al., 2017).

De esta manera, una agresión entre pares, caracterizada por la repetición, la durabilidad, el desbalance de poder, la intención de hacer daño, la no provocación y una dinámica grupal compleja, definen y establecen una distinción del acoso con respecto a

fenómenos como el juego brusco, las peleas, la presencia de conflictos y otras formas de violencia entre pares (Hernández y Saravia 2016; Postigo et al., 2013). A manera de síntesis de lo previo, se presenta la tabla 2.

**Tabla 2:** *Esquema conceptual de acoso escolar.*

<b>Acoso Escolar</b>					
Modelos Sistémicos --- Enfoque ecológico, Enfoque social.					
Modelos Individuales - Enfoque cognitivo, enfoque genético y biológico.					
<b>Categoría</b>	<b>Características</b>	<b>Tipología</b>	<b>Causas</b>	<b>Sinónimos</b>	<b>Fenómenos diferentes.</b>
Comportamiento de agresión entre pares.	Repetición Desbalance Intención Dinámica No provocación Durabilidad	Directa Indirecta Virtual	Homofobia, Religión, Racial, De Genero, Capacidades diversas, Estatus socioeconómico, Características físicas.	Intimidación escolar, matoneo escolar, hostigamiento escolar, acoso entre pares, Bullying.	Agresión en la primera infancia. Juego brusco. Conflicto escolar. Violencia (terrorismo)
Actores: Agresor, Asistente Agresor, Víctima, Defensor, Intimidador-Víctima y Observador.					

Nota: Elaboración del autor, basado en Cano-Echeverri & Vargas-González (2018) Development Services Group., (2013) Olweus (2004), Hernández & Saravia (2016); Menesini y Salmivalli (2017); Volk et al. (2017), Younan (2019); Kennedy, 2020; Rambaran et al. (2020); Andrade, et al. (2021); y Martínez-Moentagudo et al. (2023). Salmivalli (2010). Thomas et al., (2018)

### **Evidencia empírica sobre el acoso escolar**

La media de prevalencia del AE a nivel mundial es de 33.7%, siendo más alta en África Subsahariana con un 48.2% y la más baja en Centroamérica con un 22.8% (UNESCO, 2019). En el contexto latinoamericano, Chile presenta la mayor prevalencia con un 64.4%, seguido de Colombia con 41.9% (Escobar & Allexandher, 2022; Herrera-López et al., 2018), donde las cifras registradas entre enero de 2020 y diciembre de 2021 son de 8.981 casos, dentro de las cuales, Cundinamarca-Bogotá presenta mayor prevalencia con un 21% (ONG Internacional B. S, 2021).

Esta problemática tiene impactos negativos en la salud mental, que incluyen angustia crónica, dificultad en la internalización y externalización, desensibilización y

atribuciones cognitivas negativas, ideación suicida y riesgo de suicidio (Azúa et al., 2020; Kellij, S., 2022; Montes et al., 2022; Pivec, T 2023; Rusteholz & Mediavilla, 2022; Van Geel et al., 2022). En la salud emocional, se relaciona con depresión, baja autoestima, baja inteligencia emocional, mayores rasgos de insensibilidad, bajo control de la ira y menor empatía (Tsaousis, 2016, Espino, 2022; Imuta, 2022; Ttofi & Farrington, 2019; Zhou, 2017). Por otro lado, los efectos negativos en la salud física se relacionan con el sedentarismo, obesidad, trastornos de alimentación, consumo de alcohol, abuso de sustancias y autolesiones (Day et al., 2021; García-Hermoso et al., 2020; Holt, 2015; Khaki et al., 2022; Kwan et al., 2022; Merrin et al., 2018; Pivec et al., 2023). Estos efectos pueden perdurar a mediano y largo plazo, inclusive hasta la edad adulta (Arseneault, 2017; Karmilasari et al., 2020; Sigurdson et al., 2015).

En el ámbito escolar, las víctimas de acoso escolar presentan baja motivación, disminución del compromiso académico, problemas de concentración, bajo rendimiento académico y ausentismo escolar. (Botello, 2016; Da Silva Nascimento et al., 2021; Laith & Vaillancourt, 2022; Rusteholz & Mediavilla, 2022; Sivaraman et al., 2019). También, se relaciona con fenómenos de extrema violencia como el tiroteo escolar (Raitanen et al., 2019; Reuter-Rice et al., 2008; Sommer et al., 2014). En este marco, estudios realizados en Colombia por Méndez (2019) asocian el AE en víctimas y victimarios, como posible causa de la conformación de grupos ilegales o de ingreso a estos, al igual, que con otros fenómenos de violencia extrema en el país (Andrade et al., 2021).

Ante el panorama previamente expuesto la Organización mundial de la salud [OMS] (OMS, 2002) declara el AE como un problema de salud pública y prioriza su prevención como estrategia clave para combatir la violencia a nivel mundial. Con este fin, la OMS ha desarrollado programas que adoptan un enfoque multifactorial (OMS, 2015), donde se

considera la escuela como un escenario crítico, dentro del cual, la psicología educativa debe asumir la responsabilidad de crear un entorno escolar seguro y saludable para el desarrollo integro de los estudiantes (Bradshaw, 2015).

Para lograrlo, es importante que los profesionales que proporcionan salud mental en la escuela se capaciten en servicios de prevención universal, selectiva e indicada.

Escogiendo programas basados en la evidencia y buscando mejoras continuas en el fomento de habilidades socioemocionales, el bienestar personal, la convivencia saludable y la aceptación e inclusión de diversas perspectivas de género y cultura (Baller et al., 2019; Cano-Echeverri y Vargas-González, 2018; Nickerson, 2019; Saracho, 2017).

Con respecto a los efectos, los programas de prevención e intervención del AE son señalados como efectivos (Gaffney et al., 2019; 2021), sin embargo, presentan mejores resultados en países como Estados Unidos y Canadá (Nickerson, 2019) y evaluaciones limitadas en países de ingresos bajos y medianos (Sivaraman et al., 2019). De igual forma, algunos programas presentan efectos ambivalentes: reduciendo la perpetración, pero no la victimización o efectos positivos en reducir formas de agresión directa pero no relacional. En general, existen diferencias en la eficacia y limitaciones en la medición (Cantone et al., 2015; Cunningham et al., 2016; Gaffney et al., 2021a; Gaffney et al., 2021b; Kennedy, 2020; Nocentini et al., 2015, 2019; Salmivalli et al., 2021; Soriano, 2020).

Los programas que han mostrado mejores resultados son aquellos que adoptan un enfoque socioecológico (Gaffney et al., 2021b). Entre los componentes que más aportan a la efectividad se encuentran: un enfoque holístico, currículo y contenidos en aula que fomenten habilidades socioemocionales, apoyo profesional para las partes involucradas y evaluación sistemática (Smith et al., 2019a). Para potenciar el efecto de los programas se recomienda el sustento teórico en modelos sistémicos e individuales, implementar políticas

contra el acoso, establecer reglas en el aula, incluir a todos los agentes implicados -padres, maestros y estudiantes-, entrenar en habilidades de inteligencia emocional, involucrar los valores socioculturales, aumentar la supervisión en el recreo y, vale decir, reducir las recompensas otorgadas por los observadores a los agresores (Menesini & Salmivalli, 2017; Merrin, et al., 2018; Neupane et al., 2020; Soriano, 2020; Thomas et al, 2018).

Por otro lado, se han identificado factores que explican la falta de éxito de algunos programas, como la falta de tiempo para capacitación, implementación y evaluación, poca duración e intensidad, enfoque en solo un rol -Agresor o Víctima-, ausencia de apoyo y entrenamiento socioemocional y mediciones a corto plazo, pero no a largo plazo (Cantone et al., 2015; Cunningham et al., 2016; Gaffney et al., 2021a; Gaffney et al., 2021b; Kennedy, 2020; Nocentini et al., 2019; Salmivalli et al., 2021; Soriano, 2020).

Los meta-análisis consultados coinciden en la necesidad de realizar más investigaciones, efectuar mediciones exhaustivas y establecer criterios de comparabilidad entre programas para evaluar mejor su efectividad y asegurar la validez y transparencia de los datos reportados (Gaffney et al., 2021a; Salmivalli et al., 2021; Volk et al., 2017). En este sentido, existen investigaciones sobre la prevención e intervención del AE que aún no han sido suficientemente sistematizadas en términos de su impacto y eficacia. Algunas de estas incluyen enfoques basados en el deporte, como el entrenamiento en artes marciales (Del Cerro, 2017; Smith et al., 2019b); el uso de herramientas virtuales como programas de simulación (García et al., 2023), chatbots (Young et al., 2020) y robots sociales (Sanoubari et al., 2022); así como estudios basados en arte, como la arteterapia (Riancho, 2022), la cineterapia (Kiseleva & Gorbenko, 2020), la biblioterapia (Martinec, 2022) y el teatro (Maierna & Camodeca, 2019). Esta revisión tiene como fin comprender el TA como metodología de prevención e intervención del AE, para lo cual se revisa el concepto.



## **Teatro Aplicado.**

Los orígenes del TA se entrelazan en diferentes temporalidades, con diversos autores y en distintas regiones geográficas. En América Latina, durante la década de los setenta, el dramaturgo Augusto Boal desarrolla el Teatro del Oprimido (Boal, 1974), una metodología que introduce un conjunto de procedimientos teatrales principalmente en el ámbito social. En paralelo, en Europa, estas estrategias encontraron su entrada en el campo educativo mediante los estudios de Heathcote y Bolton acerca del "Drama Process" en el Reino Unido (Sedano-Solís, 2019).

Avanzando hacia los años noventa, los investigadores teatrales comenzaron a denominar sus estudios según el campo de aplicación. Por ejemplo, Teatro Documental, Teatro en Educación, Teatro Carcelario, Teatro del Museo, Teatro de la Reminiscencia y Teatro Comunitario (Prendergast & Saxton, 2009). Todos estos términos fueron agrupados bajo el término paraguas de Teatro Aplicado (Nicolson, 2005; Prendergast & Saxton, 2009)

A partir del año 2000, el término se consolida como disciplina, dando origen a programas de posgrado como el "Applied Theatre" en la Universidad de Londres y el "Applied Theatre Professional Doctorate" en la Universidad de Manchester (Sedano-Solís, 2020). Luego de ese periodo, se incorpora la Dramaterapia (Motos 2013), cuyos orígenes se remontan a principios del siglo XX por los estudios de Austin (1917) y principalmente se emplea en el campo de la salud.

De esta manera, el TA se define como una disciplina que utiliza prácticas y actividades dramáticas como herramientas de investigación y experimentación en campos más allá del teatro tradicional (Motos y Ferrandis, 2015; Sedano-Solis, 2017, 2019). Estos campos se categorizan en TA en Comunidad, TA en Salud, TA en Educación y TA en las Organizaciones (Motos et al., 2013; Sedano, 2020). Cada campo es delimitado por un

objetivo: promover el cambio corporativo en las organizaciones, reducir el malestar físico o psicológico en salud, empoderar a comunidades oprimidas en el campo social y estimular procesos de enseñanza-aprendizaje y una sana convivencia escolar en educación (Sedano-Solís, 2019, 2020; Teruel & Amorós, 2021).

Debido a la diversidad de orígenes y referentes, el término "Applied Theatre" se relaciona con términos como Applied Drama, Drama Process, Theatre Process, Creative Drama, Drama in Education, Theatre/Drama in Education, Applied Theater, Community Theatre/Drama, Interventionist Theatre, Theatre for Development (TfD), Dramatherapy, Drama-Based Program, Theatre Research. En español, el TA se relaciona con términos como Pedagogía Teatral (García-Huidobro, 2012), Teatro Foro, Drama Aplicado, dramatización, juego dramático, expresión dramática y Teatro del Oprimido, entre otros (Motos et al., 2013; Motos y Ferrándiz, 2015; Sedano-Solís, 2019; Sedano, 2020).

A pesar de sus variados orígenes y la amplitud de su definición, las aplicaciones del Teatro Aplicado comparten tres rasgos característicos: 1) intencionalidad, es decir, se proponen como meta influir en la actividad humana, suscitando la toma de conciencia, la reflexión o la búsqueda y construcción de soluciones a los problemas de una comunidad determinada; 2) hibridación, ya que se trata de prácticas interdisciplinarias que agrupan a profesionales de diversas áreas, como las ciencias sociales, la psicología, ciencias de la salud, los estudios culturales, de género, política o filosofía; 3) alteridad, ya que están centradas en el otro, ya sea en los individuos o en las comunidades y sus necesidades particulares, más allá de las necesidades del colectivo artístico y del público teatral en general (Motos y Ferrandis, 2015).

En síntesis, el Teatro Aplicado se encuentra dentro de los estudios teatrales como una disciplina académica emergente y en crecimiento (Sedano, 2019), que se divide en

cuatro campos que son delimitados por un objetivo, estos comparten diversas modalidades y convenciones teatrales en su finalidad, metodología y aplicación. A manera de síntesis de lo previo, se presenta la tabla 3.

**Tabla 3:** *Esquema conceptual del Teatro Aplicado.*

<b>Teatro Aplicado</b>					
Orígenes: Dramaterapia, Austin (1917); LA, TO (Boal, 1974); Europa: Drama Process Heathcote y Bolton (1979). "Applied Theatre" Reino Unido (2000).					
<b>Categoría</b>	<b>Campos/Objetivos</b>	<b>Modalidades</b>	<b>Convenciones</b>	<b>Características</b>	<b>Sinónimos.</b>
Disciplina emergente dentro de estudios teatrales.	<b>Educación</b> estimular la convivencia y procesos de enseñanza-aprendizaje <b>Clínico</b> curar o reducir el malestar físico o psicológico <b>Comunitario:</b> empoderar a comunidades oprimidas. <b>Organización:</b> Promover cambio corporativo	Ed: Teatro en Educación, Pedagogía Teatral, Dramatización. Cl: Teatro Reminiscencia, Teatro y Formación Médica, Teatro en instituciones sanitarias, Co: Teatro del Oprimido, Teatro Penitenciario, Teatro Popular, Teatro Museo. Org: Formas con participación activa, Grado medio de participación.	Warming up. Juego de expresión, Juego dramático, Improvisación, Tink tank, Role play – Juego de roles, Simulación, Pantomima, Juegos de expresión corporal, Esculturas, Historias en círculo, Paisaje sonoro, Mimo, Espejos, Silla caliente, entre otras.	<i>Intencionalidad:</i> busca la reflexión y toma de conciencia (Generar un cambio); <i>Hibridación:</i> practicas interdisciplinarias (Practica interdisciplinaria) <i>Alteridad:</i> centradas en el otro (Programas de intervención)	Applied Drama, Drama Process, Theatre Process, Creative Drama, Drama in Education, Theatre/Drama in Education, Applied Theater, Community Theatre/Drama, Interventionist Theatre, Theatre for Development (TfD), Dramatherapy, Drama-Based Program, Theatre Research.

Fuente: elaboración del autor a partir de Nicholson (2005), Prendergast y Saxton (2009), Motos y Ferrandis (2015) García-Huidobro (2012); Sedano-Solís, (2019, 2020).

Entre los campos mencionados en la tabla 3, dos de ellos resultan de especial relevancia en relación con el fenómeno de acoso escolar: el Teatro Aplicado en Salud, empleado en la intervención con víctimas de intimidación (Jensen & Bonde, 2018; Rimbey, 2009) y el Teatro Aplicado en Educación, utilizado en la prevención e intervención en distintas investigaciones (Mavroudis & Bournelli, 2016).

### **Evidencia Empírica**

En el campo de la Salud, los metaanálisis sobre Dramaterapia, muestran efectos positivos en la falta de atención, hiperactividad, habilidades sociales, autoestima, regulación emocional, ansiedad y depresión (Armstrong et al., 2019b; Berghs, et al, 2022; Constien & Junker, 2023; Keiller et al., 2023; Leather & Kewley, 2019; Mondolfi Y Pino-Juste, 2020; Shin, 2021). También, existen estudios que indican que el TA ayuda a aliviar el estrés, reduce síntomas de ansiedad (Stavrou, 2018) y beneficia la salud mental en niños (Van Berkel & Bosman, 2023). Además, propicia cambio de actitudes y comportamientos frente a una enfermedad (Woodson et al, 2017), previene la obesidad, promueve la alimentación saludable (Lloyd & Wyatt, 2015; Woodson et al, 2017) y es útil en el desarrollo de habilidades sociales en niños con el espectro autista (Pilowsk & Ratto, 2020).

Las revisiones de metaanálisis del TA en el campo educativo, muestran efectos positivos en la motivación, el rendimiento académico, habilidades lingüísticas (e.g. gramática, vocabulario), habilidades dramáticas y sociales, la autoestima y relaciones pedagógicas (Gallagher & Service, 2010; Geçici & Azizoğlu, 2022; Lee et al., 2020; Lee et al., 2015; Lewandowska & Węziak-Białowolska, 2020, 2022; Yildirim et al., 2022) Asimismo, muestra efectos moderados en la retención y la actitud hacia el estudio (Fusun & Uysal, 2020; Yildirim, 2022).

Otros estudios indican que el TA se puede usar para estimular la comunicación, la creatividad (Johnston & Jafine., 2022), la empatía, la colaboración, (Mavroudis & Bournelli, 2019) y otros valores o actitudes (Picon, 2021). Asimismo, es útil para la investigación y difusión de procesos investigativos (Belliveau & Lea, 2011; Segedin, 2017), el compromiso participativo (Jackson & Vine, 2013), el aprendizaje de idiomas (Dunn & Stinson 2011) y para lograr aprendizajes significativos y eficaces (Cristino, 2017; García-García et al., 2017).

Las perspectivas teórica del TA en el campo educativo se basan principalmente en el aprendizaje social de Bandura, la teoría constructivista de Bruner y la teoría sociocultural de Vygotsky (Catterall, 2007), que sustentan pedagogías alternativas y diversos tipos de aprendizaje (Yildirim, 2022), como la pedagogía y aprendizaje experiencial (Burch et al., 2016; Norris, 2020), Pedagogía de la experiencia, Aprendizaje Transformador, Holístico y Efectivo (O'Toole et al., 2019), aprendizaje colectivo (Sæbø, 2011), aprendizaje contextual (Smyrniou et al., 2017), aprendizaje simulado (Chernikova, et al., 2020; So et al., 2019;), aprendizaje activo y encarnado (Duffy, 2012; Van de Water, 2021) y el aprendizaje situado (Catterall, 2007). En este marco, existen metaanálisis que indican que los resultados en el aprendizaje son superiores en las pedagógicas creativas e innovadoras en comparación con las pedagogías y teorías del aprendizaje tradicionales (Akdemir & Karakus, 2016; Arik & Yilmaz, 2020; Batdı & Batdı, 2015; Burch 2016; Duffy, 2012; Er-Türküresin, 2020).

### **Justificación y formulación del problema**

El AE es un fenómeno complejo con características y tipificaciones específicas (Olweus, 2004), que conlleva efectos graves tanto a nivel individual -salud mental, física, emocional- como global -la escuela, familia y sociedad en general- de los involucrados (Azúa et al., 2020; Montes et al., 2022). La OMS (2002) declara el AE como un problema de salud pública que requiere una respuesta integral y basada en la evidencia (OMS, 2002, 2015), sin embargo, aunque existen programas de prevención e intervención al respecto (Gaffney et al., 2019, 2021b) su efectividad es limitada y la problemática sigue aumentando (UNESCO, 2019), apareciendo incluso desde la etapa preescolar (Vlachou et al., 2011).

En este sentido, resulta crucial para la psicología educativa explorar herramientas alternativas y enfoques interdisciplinarios como el TA en la prevención e intervención del AE, dado que ha demostrado eficacia en la reducción de los efectos negativos en la salud

mental, física y emocional de los estudiantes, así como mejorías en el rendimiento académico, las relaciones sociales y otras variables vinculadas al fenómeno (Chadwick, 2016; Lewandowska y Węziak-Białowolska, 2022).

En este sentido, se observa una falta de investigación empírica y revisiones sistemáticas que aborden específicamente el uso del TA en la prevención e intervención del AE. Frente a esta situación, se encontró una revisión narrativa que proporciona una descripción general de los conceptos (Mavroudis & Bournelli, 2016), pero no establece parámetros teóricos y metodológicos precisos para una investigación interdisciplinaria, ni una comparación o eventual equivalencia entre estudios. Como consecuencia, existe ausencia de correlación entre las dimensiones de los conceptos, que conlleva al riesgo de que las intervenciones puedan dirigirse hacia fenómenos divergentes. Por lo cual, es necesario realizar una revisión narrativa sobre la literatura existente, que examine, precise y relacione los modelos explicativos, enfoques teóricos, características, campos y fines del TA en relación al AE, para generar una claridad teórica y solidez conceptual que permita establecer un abordaje apropiado para este género de investigaciones.

Con base a lo expuesto, las preguntas que se abordan en esta revisión son: ¿Cuáles son las características de los estudios revisados? ¿Cómo definen el AE y el TA? ¿Qué modelos teóricos los sustentan? Y ¿Cuáles son las metodologías del TA que se utilizan en la prevención e intervención del AE?

Objetivo general: Establecer una base teórica y metodológica para la prevención e intervención del AE a través del TA.

Objetivo específicos: Analizar características de los estudios revisados; Examinar cómo definen el AE y el TA; Relacionar los modelos explicativos, enfoques teóricos, características, campos y fines del TA en relación a la prevención e intervención del AE.

## **Método**

El presente estudio corresponde a una revisión narrativa (Guirao-Goris, 2015), que busca explorar, sintetizar y comprender un fenómeno para el cual existe poco conocimiento y escasa sistematicidad (Arksey & O'Malley, 2006; Siddaway et al., 2019). Se opta por este tipo de revisión, porque no es posible garantizar que los métodos y resultados de los estudios revisados se puedan comparar y procesar de forma estadística, dada su diversidad teórica y metodológica (Volk et al., 2017). Por lo cual, es pertinente efectuar un análisis teórico que interconecte campos no relacionados previamente para proponer un abordaje teórico sólido en futuras investigaciones interdisciplinarias (Whittemore & Knafl, 2005).

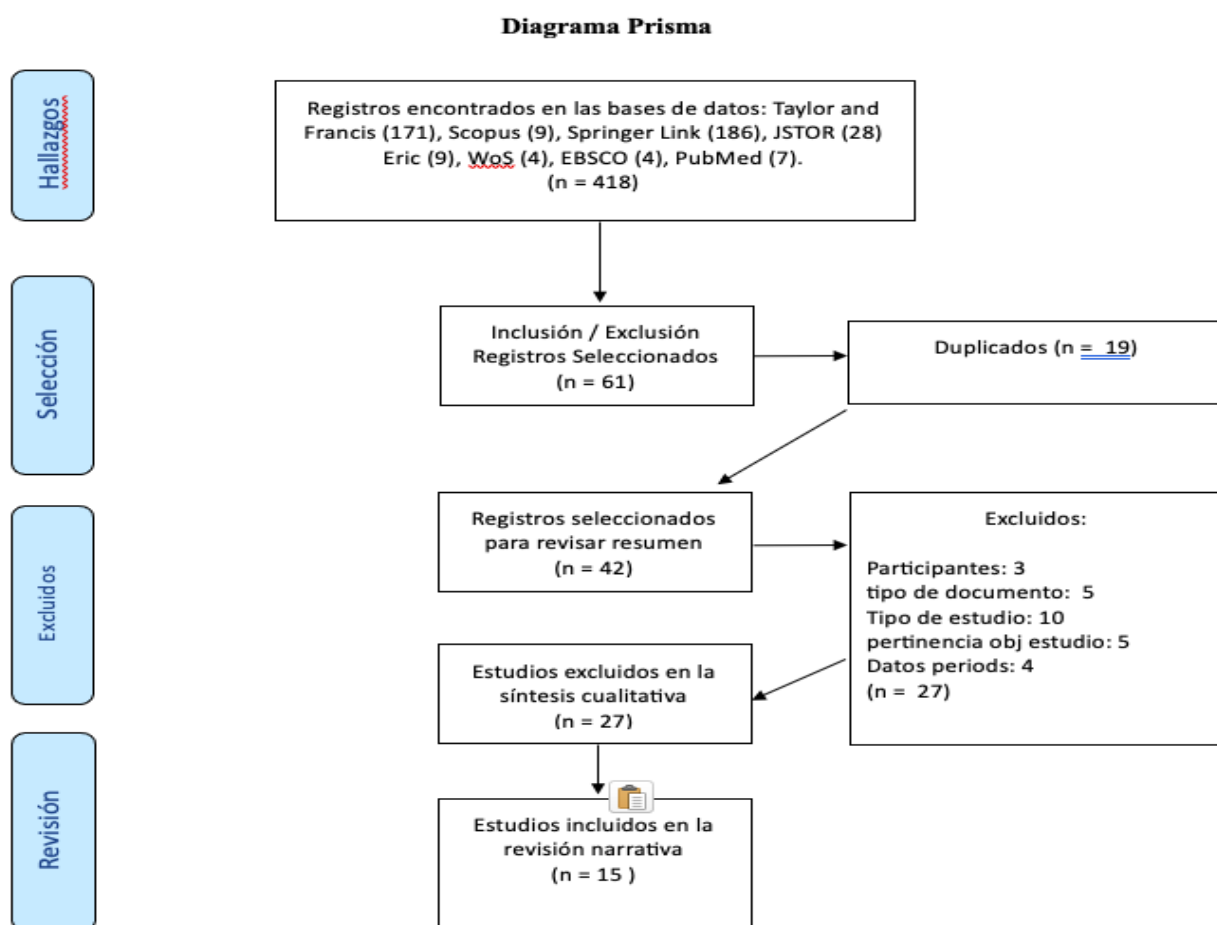
La búsqueda se llevó a cabo en las bases de datos Ebsco, Eric, Jstor, PubMed, Sage, ScienceDirect, Scopus, Springer, Taylor & Francis y Web of Science, en un periodo de búsqueda que comprende 50 años, hasta mayo de 2023. Con una ecuación de búsqueda que combina términos relacionados con el TA, AE y la prevención e intervención: (((("theatre in education" OR "applied theatre" OR "applied theater" OR " theater of the oppressed" OR "drama in education" OR "dramatherapy" OR "drama process" OR "research-based theatre") AND ("bullying" OR "peer harassment " OR "school violence" OR "peer aggression") AND ("prevention" OR "intervention" OR "program")))).

## **Criterios de inclusión y exclusión**

Los criterios de inclusión para los estudios fueron: documentos escritos en inglés, español y portugués, publicados entre 1970 y mayo de 2023, artículos teóricos, empíricos o de revisión y capítulos de libro alusivos a términos en cuestión, con referencia a población escolar formal, perteneciente a niveles de educación inicial, básica y media o sus equivalencias.

En consecuencia, se excluyeron estudios en idiomas diferentes al español, inglés y portugués, estudios publicados antes de 1970, otros tipos de texto tales como artículos de divulgación, libros, tesis doctorales y de maestría, trabajos de grado de pregrado, ensayos, conferencias, ponencias, posters, notas de editor, editoriales y reseñas de libro, al igual que estudios sobre acoso referidos a estudiantes de educación superior, contextos educativos informales o que aborden el acoso entre agentes escolares o padres de familia.

## Resultados



La síntesis narrativa de los 15 estudios seleccionados se presenta en las Tablas A, B y C.



**Tabla A**  
Características de los estudios seleccionados para la revisión narrativa.

<b>Autoría (Año) / País</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Muestra/ Edad</b>	<b>Sexo</b>	<b>Nivel educativo</b>	<b>Duración</b>
O'Toole & Burton (2005) / Australia	ayudar a los jóvenes en las escuelas a lograr una comprensión cognitiva de la naturaleza, las causas y la dinámica del conflicto y la intimidación	16 esc./Nd	Mixto	EBP y EBS	Nd
Malm & Löfgren (2007) Australia, Malasia y Suecia	enseñar a los adolescentes a gestionar conflictos	5000 est.Nd	Mixto	EBP y EBS	Nd
Burton & O'Toole (2009) Australia.	Informar los resultados de un programa de TA que enseña a los estudiantes a manejar situaciones de AE en las escuelas.	216 est. 4 esc.Nd	Mixto	EBS	10 años
Burton (2010)/ Australia	Explorar los resultados de un proyecto de técnicas de TA a la violencia encubierta u oculta.	148 est.Nd	Femenino	7°, 9°, 11°	Nd
Shiakou & Piki (2018) Nicosia, Chipre	Evaluar si el escenario tuvo éxito en educar a los niños sobre las características críticas del AE respaldadas por la mayoría de los investigadores.	150 est.9 a 12	78 niños, 72 niñas	4° a 6° EBP	3 años
Lyngstad, et al. (2022) Noruega	Llenar el vacío teórico del uso del TA para combatir el AE.	95 est.15 y 16	45 niños 50 niñas	10°	Nd
Goodwin et al. (2019), Irlanda	Desarrollar una comprensión de las experiencias de los jóvenes en un taller educativo interactivo de TA, que se centró en desarrollar estrategias para abordar el AE.	50 est.12 y 15	38 niños 12 niñas	EBS	12 meses
Mavroudis & Bournelli (2016) Grecia	Mostrar cómo el teatro en la educación se puede utilizar como una herramienta importante para ayudar en el esfuerzo por prevenir y combatir el AE entre los niños de primaria.	3 prog.Nd	Nd	Nd	Revisión de literatura.
Joronen et al. (2012) Finlandia	Evaluar los efectos de un programa de TA sobre las relaciones sociales en el aula, el AR y la victimización de los niños en edad escolar.	190 est $\bar{X}=10,4$	Mixto	4° y 5° EBP	septiembre de 2007 a mayo de 2008
Donohoe (2020) Irlanda	Determinar si los profesores que no son especialistas en teatro podrían usar el juego de roles para ayudar a reducir el AE en sus aulas.	126 est.4 a 12	Mixto	4° a 6° EBP	nd

da Silva (2020) Brasil	Evaluar los efectos de una intervención basada en el Teatro del Oprimido en la reducción del AE.	232 est.15 y 16	Mixto	1° EM	10 clases de 1:30 hr.
Agley (2020) Estados Unidos	Examinar si una dosis de psicodrama interactivo puede afectar las métricas de SEC y las experiencias de AE a corto (2 semanas) o mediano (6 meses) plazo.	1.594 est./Nd	Mixto	4° EBP, 7° EBS y 10° EP	1 hora
Maierna, & Camodeca (2021) Italia	Mejorar el confort relacional y emocional mediante la reducción de las conductas de AE y espectador y el aumento de las conductas defensivas y la regulación de las emociones.	96 est. $\bar{X}=7,75$	45 niños y 51 niñas	EBS	4 meses, 15 encuentros de 2 h.
Bhukhanwala, F (2014) Estados Unidos.	Examinar la participación de los estudiantes en actividades de teatro boaliano para representar papeles, ensayar y desarrollar estrategias que puedan ser utilizadas en el acoso escolar.	12 est.10 a 15	Mixto	6°, 7°, 8°	nd
Ball, D. (2012) Reino Unido	Nd	5 est.3 a 16	Mixto	EBP y EBS	18 sesiones

Nota: Se usan las siguientes convenciones: Muestra; Estudiantes=est., Escuelas=esc. y Programas=prog. / Edad;  $\bar{X}$ =promedio / Nivel educativo: EBP= Educación básica primaria, EBS=Educación básica secundaria, EM=Educación media y EP=Educación preparatoria Nd= Dato no disponible.

**Tabla B**  
¿Cómo definen el acoso escolar los estudios revisados?

<b>Autoría</b>	<b>Definición</b>	<b>Características</b>	<b>Tipologías</b>	<b>Causas/Consecuencias</b>	<b>ME/ET</b>
O'Toole & Burton (2005)	Uso indebido y continuado de un desequilibrio de poder que causa desempoderamiento, miedo, sufrimiento o humillación a otro(s) menos poderoso(s). Nd	R,I,D, ADAE (A, V, E).	Directa, indirecta.	S/Perdida de agencia.	(MS-ES) (MI, EC) Teoría de conflictos
Malm & Löfgren (2007)	Nd	D.	Directa, indirecta.	R, S, H, CF.	(MS-ES) (MI, EC) T. de conflictos
Burton & O'Toole (2009)	Forma de violencia de bajo nivel en las escuelas /Proceso de opresión, donde los espectadores dan poder al agresor.	R,I,D, ADAE (A, V, E), EAE (L, E, M)	Directa, indirecta Virtual	CF, S, V, SM, SF	(MS-ES) (MI, EC) T. de conflictos
Burton (2010)	Comportamiento agresivo/violencia encubierta.	ADAE (A, V, E) /EAE (L, E, M)	Indirecta, relacional,	E, S/ SM, SE, VS,	(MS-ES) (MI, EC) T. de conflictos

			encubierto, virtual.		
Shiakou & Piki (2018)	Subcategoría única de agresión, caracterizado por intencionalidad, repetición y desequilibrio de poder	R,I,D, AN, NP ADAE (A, V, E, AA, AV, VA)	Directa, indirecta, virtual.	SM, SE, SF.	Nd.
Lyngstad, et al. (2022)	Nd.	Nd	Nd	Nd.	Nd
Goodwin et al. (2019)	Comportamiento intencional, repetitivo que se dirige a un estudiante con dificultad para defenderse.	R,I,D.	Directo, indirecto	G, CF / SM, SE, RA.	Nd
Mavroudis & Bournelli (2016)	Conducta agresiva entre niños, con intención de daño, repetida, sistemática, en donde hay desigualdad de poder.	R,I,D, ADAE (A, V, E).	directas e indirectas.	S, R.	Nd.
Joronen et al. (2012)	Un estudiante está siendo acosado cuando otro estudiante, o grupo de estudiantes, dice o hace cosas desagradables y desagradables hacia él o ella. También es acoso cuando se burlan repetidamente de un estudiante de una manera que no le gusta, o cuando se le excluye deliberadamente de las cosas.	R, I, D, ADAE (A, V, E, AA, AV, VA)	Nd.	SM, SE, RS.	(MS-ES) (MI, EC) T. social cognitiva de Bandura
Donohoe. (2020)	Es un comportamiento negativo intencional que ocurre típicamente con cierta repetitividad y está dirigido contra una persona (o personas) que tiene dificultad para defenderse./ relación de violencia que involucra prácticas de dominación que despojan a otra persona de la capacidad de agencia, utilizando intervenciones que conllevan la amenaza sostenida de daño	R, I, D	Directo, Indirecto, Virtual.	Nd	(MS-ES) T. de aprendizaje social de Bandura.
da Silva. (2020)	Tipo de violencia escolar caracterizado por acciones repetitivas, intencionales que implican un desequilibrio de poder entre víctimas y perpetradores.	R, I, D	Indirectas – directos.	SM, SE, RS, RA.	Nd
Agley. (2020)	Nd.	Nd	Virtual	AE.	Nd

Maierna, & Camodeca. (2021)	Agresión proactiva, no provocada y dirigida a lastimar a los compañeros, en la que existe un desequilibrio de poder entre acosadores y víctimas.	R, I, D, NP; ADAE (A, V, E, AA, AV)	Nd.	E/SM, SE.	(MS-ES) T. de aprendizaje social de Bandura.
Bhukhanwala, F. (2014)	Forma de agresión donde existe un uso y abuso sistemático del poder.	R, I, D	Directa Indirecta. Virtual	G, R, CF, CD, ES/SM, SE, SF, RS, RA.	Nd
Ball, D. (2012)	Comportamiento repetitivo a lo largo del tiempo, que lastima intencionalmente a un individuo o grupo.	R, I, D	Directa Indirecta Virtual.	CD.	MI, Enfoque psicoanalítico

Nota: Se usan las siguientes convenciones: R=Repetición, I=intención, D=Desbalance, NP=No provocación; AN= Actos negativos; ADAE= Actores Dinámica de Acoso Escolar (A =Agresor, V= Víctima, E=Espectador, AA= Asistente Agresor, AV= Asistente Víctima, VA= Víctima-Agresor); EAE: Escala de acoso escolar (L= Latente, E= Emergente, M= Manifiesta); S= Sexual; R= Racial; H= Homofóbico; CF= Características físicas; CD= Capacidades diversas; ES= Estatus socioeconómico; SM= Salud Mental; Salud emocional; SF= Salud Física; RA= Rendimiento académico; AE= Ausentismo escolar; RS= Relaciones sociales, VS= Violencia social; MS= Modelo Sistémico (EE=Enfoque ecológico y ES= Enfoque social); MI= Modelo Individual (EC= Enfoque cognitivo y EGB= Enfoque genético y biológico); **ME/ET**= Modelos, Enfoques y **Elementos Teóricos**: T=Teoría; Nd= Dato no disponible.

**Tabla C**  
Metodologías del Teatro Aplicado que se emplean en los estudios

Estudio	Definición TA	Autores	Modalidad	Convenciones
John O'Toole & Bruce Burton	Pedagogía Dramática que implica juegos, actividades y técnicas teatrales.	Boal	TO, TC, TeE, PD,	JR, TFM, IM.
Malm, B., & Löfgren, H	Proceso grupal guiado por un facilitador mediante ejercicios y técnicas teatrales, que generan efectos en el aprendizaje.	Boal	TO, TeD, PD, TF	IM, JR, CO, CA, JRH, JEN, NH
Burton and O'Toole	Estructura creativa de investigación que se realiza mediante técnicas teatrales.	Boal, O'Neill, Bolton	PD, TF,	TFM, AC, JR, IM, SP, AC,

Burton, B	Actividades para explorar y experimentar mediante un proceso dramático.	Boal, Bolton, Heathcote	TO, PD.	IM, DR, TFM, FC, JR, SP, AC,
M. Shiakou & L. Piki	Forma de teatro improvisado, participativo y exploratorio, que puede integrarse en una variedad de objetos de enseñanza, conectando el arte escénico con las ciencias de la educación.	Nd.	ED, DR.	IM, JR
Lyngstad et al	Es una investigación guiada por la práctica teatral, la cual tiene una amplia gama de métodos dramáticos y convenciones teatrales.	Boal, Bolton. Heathcote, Eriksson, Heggstad	PD, DR	SC, SP, TI, JR.
Goodwin et al	El teatro es una herramienta pedagógica	Nd	TTI	DR
Mavroudis y Bournelli	Herramienta educativa efectiva.	Boal.	TO, TeE.	JR, IM, TI,TF.
Joronen et al.	Mundo ficticio donde maestros y estudiantes consideran problemas y pueden resolverlos.	Heikkinen, Owens y Barber	PD, TeE	DR, JR
Donohoe, P.	Exploración dramática en el contexto de clases.	Heathcote y Bolton, Brecht, Johnstone.	TeE	JR, IM
Da Silva	Metodología/Técnica teatral que rompe la dicotomía entre teatro y público, un teatro participativo.	Boal.	TO	DR, TF
Agley, J.	El psicodrama es un medio de prevención e intervención psicoterapéutica, en donde las representaciones dramáticas pueden permitir una catarsis emocional.	Davies, (1976)	PI	IM
Maierna, M.S., Camodeca, M.	actividades teatrales y performativas en contextos extra-teatrales con fines sociales, educativos y terapéuticos.	Mario Apollonio	TS	JR, DC, JE, JD, TV.
Bhukhanwala, F	espacio democrático para ensayar la realidad y restablecer el diálogo entre los seres humanos.	Augusto Boal	TO, TI, TF.	JR.

Ball, D.	Intervención interactiva que utiliza las modalidades del teatro para comprender sentimientos y situaciones de una manera creativa, componente curativa.	Stanislavski	DRT.	IM, JR, DR, JE,
----------	---	--------------	------	-----------------

---

Nota: Se usan las siguientes convenciones: TO = Teatro del Oprimido; PD: Proceso Dramático; TF= Teatro Foro; TC=Teatro Comunitario; TS= Teatro Social; TeD= Teatro en Educación; PI= Psicodrama interactivo; TTI= Taller teatro interactivo; DRT= Dramaterapia; JR=Juego de roles; CO = Construcción de relaciones; CA= Caracterización; DR= Dramatización; FC= Fotogramas congelados; SP= Seguimiento de pensamientos; AC= Asientos calientes; ED= Escenario Dramatizado; TI= Teatro Imagen; JE= Juego de espejos; JD: Juegos diádicos; JRH; Juegos para romper hielo; JEN= Juegos de enfoque; NH= Narración de historias DR: Drama Creativo; TV: tableaux vivant.

Se revisaron un total de 15 estudios que abarcan una temporalidad entre 2005 y 2022. De estos, 9 se llevaron a cabo en Europa, 4 en Oceanía, 1 en América del Norte y 1 en América Latina. Estos estudios se realizaron en su mayoría en el nivel de educación básica secundaria, con una población mixta, con una edad promedio de 12.78 años.

En cuanto a los enfoques de prevención utilizados, se identificaron 8 estudios de prevención universal, 3 selectiva y 2 indicada. Los programas establecieron diversos objetivos, entre los cuales se destacan la evaluación de la efectividad en 7 estudios, la demostración de la efectividad y la formulación de estrategias en 2 estudios, así como la evaluación de la comprensión por parte de los participantes, llenar un vacío teórico, la reducción del AE y la clarificación del rol del maestro, cada uno de estos objetivos abordado en un estudio.

En la definición del Acoso Escolar (AE), se aprecia que 9 de los estudios lo catalogan como un comportamiento agresivo entre pares, mientras que 3 lo categorizan como una forma de relación violenta. En lo que concierne a las características del AE, 12 estudios mencionan la intención de causar daño, mientras que 11 estudios nominan tanto la repetición del comportamiento como el desequilibrio de poder.

La dinámica del AE es abordada por 7 estudios, dentro de los cuales intervienen los roles del Agresor, la Víctima y el Observador. En este marco, 3 estudios incorporan los roles del Asistente y el Defensor, mientras que el rol de Agresor-Víctima es considerado en 2 estudios. Continuando con las características, la no provocación es mencionada en 2 estudios, y la durabilidad del comportamiento no es mencionada en ningún estudio. Adicionalmente, surgen características adicionales, tales como la opresión en 2 estudios, actos negativos en 1 estudio y la escala latente, emergente y manifiesta del AE en otros dos estudios.

En relación a las tipologías del AE, la agresión directa se contempla en 10 estudios, la agresión indirecta en 11 estudios y la agresión virtual en 7 estudios. En cuanto a las causas se identifican de género en 5 estudios, características físicas en 4 estudios, factores raciales en 3 estudios, capacidades diversas en 2 estudios, mientras que la homofobia y el nivel socioeconómico son abordados en 1 estudio cada uno. Se destaca una categoría emergente relacionada con el inicio de la sexualidad, mencionada en un estudio.

En lo que respecta a los modelos explicativos, se observa que 10 estudios adoptan enfoques sistémicos, mientras que cinco optan por modelos individuales. Se identifican 3 estudios que siguen un enfoque social, 2 que adoptan un enfoque cognitivo, y otros 2 que se basan en un enfoque psicoanalítico. Además, emergen 7 estudios que se alinean con la teoría de los conflictos como enfoque emergente.

En los estudios revisados, ninguno define el Teatro Aplicado (TA) como una disciplina emergente en el ámbito de los estudios teatrales, ni tampoco se refiere a sus características específicas. En su lugar, estos estudios lo conceptualizan como una: estructura creativa de investigación, una actividad teatral, un proceso dramático, una herramienta de pedagogía dramática y como un espacio democrático. Entre los campos abordados por los 15 estudios, 13 se concentran en el campo educativo, mientras que 2 se enfocan en el campo de la salud. En el campo educativo, surge un objetivo emergente: la exploración de vivencias, el cual se identifica en un estudio.

En cuanto a las modalidades de TA, se destaca la presencia del Teatro del Oprimido en 6 estudios, seguido por el Teatro Foro y la Dramatización en 3, el Proceso Dramático en 2, y varias modalidades adicionales, como el Teatro Comunitario, el Teatro Social, el Teatro en Educación, el Taller Teatro Interactivo y el Escenario Dramatizado, cada uno



explorado en un estudio. En el ámbito de la salud, se abordan modalidades como el Psicodrama en 1 estudio y la Dramaterapia en otro.

En cuanto a las convenciones utilizadas, se evidencia que el Juego de Roles es mencionado en 13 estudios, seguido por la Improvisación en 8 y el Teatro Foro en 5. Otras convenciones identificadas incluyen el Seguimiento de Pensamientos en 3 estudios, el Teatro Imagen en 2, y el Juego de Espejos en otros 2, entre otras.

En términos sinónimos, se menciona "Applied Drama", "Drama in Education", "Theatre/Drama in Education" en 7 ocasiones, "Drama Process" y "Theatre Process" en 5 y "Creative Drama" en 3.

En lo que respecta a los referentes teóricos, se identifica la presencia de Boal en 8 estudios, Bolton en 4 y Heathcote en 3. Además, referentes emergentes como Owens y Barber, Apollonio, Stanislavski, Davies, Johnstone, Eriksson y Heggstad, cada uno mencionado en un estudio específico.

En las perspectivas teóricas se menciona el aprendizaje social de Bandura en 5 estudios y la teoría constructivista de Bruner y la teoría sociocultural de Vygotsky en dos estudios. Dentro de los enfoques pedagógicos se mencionan el aprendizaje experiencial y el aprendizaje activo y encarnado en un estudio respectivamente.

## **Discusión.**

El objetivo general de esta revisión es establecer una base teórica y metodológica para la prevención e intervención del AE a través del Teatro Aplicado. Para cumplir este fin, se analizaron las características de los estudios en donde se observa que no hay comparabilidad entre objetivos, metodología, muestra y estrategias de medición. De igual forma, se distingue una escasa representación y falta de aplicación del TA a nivel local. Sin embargo, es importante cuestionar la falta de sistematización del tema, dado que existen

diversos proyectos piloto realizados en Latinoamérica. Un ejemplo de ello es el proyecto "Mucha Mierda" de Benítez y Abad (2018), una propuesta basada en el Teatro del Oprimido para la prevención del AE, que aún no ha sido implementada en Colombia.

Se destaca que Australia es el país con el mayor número de estudios identificados, lo cual puede atribuirse a la realización de proyectos de investigación significativos en este campo, como el Proyecto Internacional DRACON (1996-2004), Cooling Conflict (2000-2002) y Acting Against Bullying (2003-2013). Cuatro de los estudios revisados provienen específicamente de estos proyectos (Burton, 2010; Burton & O'Toole 2009; Malm & Löfgren, 2007; O'Toole & Burton, 2005).

Otro aspecto que merece destacarse es que la búsqueda contempló una ventana temporal de 50 años, sin embargo, los estudios recopilados abarcan el período desde 2005 hasta 2022. Esto respalda la noción de que este tipo de investigaciones pertenecen a un campo emergente. Además, se observa que las intervenciones se llevaron a cabo en su mayoría en el ámbito de la educación secundaria. Esto plantea la oportunidad de enfocar las intervenciones en la primera infancia y en poblaciones más jóvenes, considerando tanto la maduración cognitiva necesaria para comprender las dimensiones del AE como la maduración biológica que influye en las prácticas y actividades de TA.

Al examinar la definición que emplean los estudios sobre AE, se observan confusiones en su categorización al no precisar la diferencia entre violencia, agresión y conflicto. Esto se ilustra en 7 de los estudios revisados que incorporan la resolución de conflictos como base teórica y estrategia de prevención del AE. El autor de este artículo sugiere, a partir de los metaanálisis consultados (2021a; Gaffney et al., 2021b; Kennedy, 2020; Nocentini et al., 2015, 2019; Salmivalli et al., 2021), que esta confusión surge debido a que programas como Aulas en Paz, KiVa o el programa de Montreal, tienen como

objetivo general promover la sana convivencia escolar, e incluyen entre sus ejes temáticos, la gestión socioemocional, la resolución de conflictos y la prevención del AE, entre otros.

Es importante tener en cuenta que un programa con el objetivo de promover una sana convivencia escolar estimula la gestión de conflictos y elimina conductas de acoso escolar, pero es fundamental comprender que son fenómenos distintos. Mientras que el AE es una problemática que debe erradicarse, el conflicto es una condición inherente a la interacción humana, cuya habilidad para aceptarlo y gestionarlo debe fortalecerse (Benjamin, 1979).

Se observa en los programas que incorporan la teoría de los conflictos la presencia de categorías emergentes, tales como la opresión y la escala de AE, que se divide en las etapas: emergente, latente y manifiesta (Burton, 2010; Burton & O'Toole, 2009; Malm & Löfgren, 2007; O'Toole & Burton, 2005). La primera de estas categorías está influenciada por los fundamentos teóricos del Teatro del Oprimido (Boal, 1974), mientras que la segunda se basa en la Teoría de Escalada ABC de la Resolución de Conflictos (DRACON, 2005). La categoría emergente de opresión comparte bases teóricas con el concepto de desequilibrio de poder, y los actos negativos (Shiakou y Piki, 2018), se alinean con las tipologías de agresión. En este sentido, es posible argumentar que las categorías emergentes pueden integrarse y ser incluidas en las características tradicionales del AE.

Por otro lado, la escala de AE latente, emergente y manifiesta tiene como objetivo des-escalar la intensidad de los conflictos. En contraposición, la dinámica del AE se enfoca en disminuir las recompensas que los observadores otorgan al agresor, con el propósito de mitigar la agresión (Salmivalli, 2010). Esto respalda la noción de que las estrategias fundamentadas en la resolución de conflictos son inapropiadas para prevenir el AE, dado que estas abordan naturalezas diferentes.

De igual forma, se puede apreciar que estos programas se basan en un modelo ecléctico que incorpora enfoques sistémicos e individuales fundamentados en distintas disciplinas y teorías. Sin embargo, se nota una cierta confusión al amalgamar modelos explicativos, enfoques y elementos teóricos en una misma categoría, sin detallar de manera precisa sus respectivas diferencias. Esto subraya la necesidad de precisar las dimensiones conceptuales del AE para que las intervenciones no se realicen en fenómenos divergentes.

Por lo cual, se sugiere realización de abordajes específicos y diferenciados utilizando la Tabla 1 y 2 de esta revisión, la cual proporciona claridad en relación a los diversos modelos explicativos, enfoques teóricos y elementos conceptuales. Esto resultará en una aproximación teórica más sólida y coherente, evitando la pérdida de enfoque en su investigación.

Al examinar la definición de TA, se observa en su categorización, características, modalidades y referentes, el empleo de diferentes términos a partir de referentes locales, del teatro tradicional y de otros campos del TA, que dificultan la integración de información y una construcción teórica y metodológica integral del TA en relación con el AE. Además, se emplean sinónimos y términos análogos que dificultan establecer un lenguaje interdisciplinario en la investigación.

A pesar de que existe dificultad en definir los parámetros del TA (Ackroyd, 2000), se sugiere decantarse por el término para abarcar sus diversas metodologías, modalidades y convenciones. Esto facilita el acceso a un campo de investigación más definido y coherente, permitiendo sistematización, comparación y análisis de tamaños del efecto, a partir de identificación de variables predictoras, mediadoras y efectos involucrados en el AE y otros fenómenos presentes en la escuela.

## **Conclusiones**

Es importante que las futuras investigaciones se centren en las características específicas del AE para evitar confusiones con otros fenómenos y utilicen las convenciones teatrales, preferiblemente de forma rigurosa y apoyada por expertos en teatro, sin perderse en las diferentes modalidades del TA, término por el cual nos decantamos para facilitar el acceso a los investigadores interesados en este tema, a un campo de investigación más definido y coherente. Esto permitirá que profesores, pedagogos o facilitadores eviten perderse en un laberinto de definiciones que podrían confundir la construcción teórica de la investigación y, con ello, disminuir la efectividad de las medidas de prevención e intervención, lo que ha ocurrido incluso en programas con gran trayectoria y efectos probados, como el programa Dracon (O'Toole et al., 2019).

Como consideración final, se orienta al investigador que tenga interés en abordar la prevención e intervención del AE mediante prácticas de TA a anclar su investigación en modelos individuales y sistémicos (Thomas et al., 2018). En este sentido, la Teoría Social Cognitiva de Bandura amalgama tanto un enfoque sistémico como individual, y encuentra respaldo en procesos de modelamiento y aprendizaje vicario inherentes al TA (Bandura, 1986). Para maximizar los efectos, es esencial integrar también una perspectiva ecológica, a través de proyectos que involucren a estudiantes, profesionales de la educación, padres de familia y diversas instituciones gubernamentales y sociales que influyen en la vida del individuo.

Es importante señalar que al abordar el fenómeno del AE, se recomienda categorizarlo como una forma específica de agresión entre pares, que se caracteriza por su carácter repetitivo, sistemático, intencional, no provocado y duradero en el tiempo. Adicionalmente, esta forma de agresión involucra a seis roles distintos: el Agresor, el Asistente Agresor, la Víctima, el Defensor, el Intimidador-Víctima y el Observador. La

literatura ha respaldado que las intervenciones más exitosas se centran en la capacitación del Observador en habilidades de empatía y asertividad (Donohoe, 2020; Maierna y Camodeca, 2021)

En relación a los estudios revisados, se aprecia que la empatía se cultiva y fortalece a través de convenciones de juego de roles y la improvisación (Donahoe, 2020). Además, los resultados demuestran mayor efectividad cuando se involucra activamente al público mediante el Teatro Foro (Goodwin et al., 2019). Por lo tanto, se sugiere considerar la inclusión de estas tres convenciones teatrales en la metodología, como estrategia para potenciar los efectos y el impacto de las intervenciones.

En resumen, Se sugiere que para los investigadores que aplican esta perspectiva en situaciones de acoso escolar, se tenga una ruta clara en la construcción teórica, con un modelo explicativo claro, elegir un enfoque teórico acorde con la metodología teatral y, finalmente, tener en claro que esta metodología debe apuntar a una característica y causa específica del fenómeno, lo cual permitirá un mayor rigor, así como la evaluación sistemática del impacto de la prevención o intervención. Siguiendo esta vía, se podrán realizar estudios que permitan comparar los efectos para realizar una futura revisión sistemática.

## Referencias

- Agley, J., Jayawardene, W., Jun, M., Agley, D. L., Gassman, R., Sussman, S., ... & Dickinson, S. L. (2020). Effects of the ACT OUT! Social Issue Theater program on social-emotional competence and bullying in youth and adolescents: Protocol for a cluster randomized controlled trial. *JMIR Research Protocols*, *9*(4), e17900. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00057-z>
- Alencastro, L. C. D. S., Silva, J. L. D., Komatsu, A. V., Bernardino, F. B. S., Mello, F. C. M. D., & Silva, M. A. I. (2020). Theater of the Oppressed and bullying: nursing performance in school adolescent health. *Revista Brasileira de Enfermagem*, *73*. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0910>
- Andrade, J. A., Betancourt, N., Plitt, M. I., Vanegas, L. P., & Durán, J. (2021). *Acoso escolar: una aproximación a su estudio académico*. IES CINOC.
- Arik, S., & Yilmaz, M. (2020). The effect of constructivist learning approach and active learning on environmental education: a meta-analysis study. *International Electronic Journal of Environmental Education*, *10*(2), 44–84. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1239355.pdf>
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, *8*(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>.
- Armstrong, C. R., Frydman, J. S., & Rowe, C. (2019a). A snapshot of empirical drama therapy research: Conducting a general review of the literature. *GMS Journal of Arts Therapies*, *1*, 1–19. <https://www.egms.de/static/pdf/journals/jat/2019-1/jat000002.pdf>

- Armstrong, C.R., Frydman, J.S., & Wood, S.M. (2019b). Prominent themes in drama therapy effectiveness research. *Drama Therapy Review*, 5(2), 173–216.  
[https://doi.org/10.1386/dtr\\_00002\\_1](https://doi.org/10.1386/dtr_00002_1)
- Arseneault, L. (2017). The long-term impact of bullying victimization on mental health. *World Psychiatry*, 16, 27–28. <https://doi.org/10.1002/wps.20399>
- Azúa, E., Rojas, P., & Ruiz, S. (2020). Acoso escolar (bullying) como factor de riesgo de depresión y suicidio. *Revista Chilena de Pediatría*, 91(3), 1–7.  
<https://doi.org/10.32641/rchped.v91i3.1230>
- Ball, D. (2012). Dramatherapy with children who have been bullied: Anne Bannister award 2010. *Dramatherapy*, 34, 35–46. <https://doi.org/10.1080/02630672.2012.674813>
- Belliveau, G., & Lea, G. W. (2011). Based theatre in education. In S. Schonmann (Ed.) *Key concepts in theatre/drama education* (pp. 333–338). Brill.
- Beck, J. L., Belliveau, G., Lea, G. W., & Wager, A. (2011). Delineating a Spectrum of Research-Based Theatre. *Qualitative Inquiry*, 17(8), 687–700.  
<https://doi.org/10.1177/1077800411415498>
- Benítez P., & Abad, J. (2018). *¡Mucha mierda! Manual de Teatro Foro como herramienta para la prevención de la violencia con enfoque sistémico* (1.ª ed.). Secretaría de Gobierno Departamental – Norte de Santander.  
<https://www.nortedesantander.gov.co/teatroforo.pdf>
- Berghs, M., Prick, A. E. J., Vissers, C., & van Hooren, S. (2022). Drama therapy for children and adolescents with psychosocial problems: A systemic review on effects, means, therapeutic attitude, and supposed mechanisms of change. *Children*, 9(9), 1358, 1–27. <https://doi.org/10.3390/children9091358>



- Biswas, T., Thomas, H. J., Scott, J. G., Munir, K., Baxter, J., Huda, M. M., Renzaho, A. M., Cross, D., Ahmed, H. U., Mahumud, R. A., & Mamun, A. A. (2022). Variation in the prevalence of different forms of bullying victimisation among adolescents and their associations with family, peer and school connectedness: a population-based study in 40 lower and middle income to high-income countries (LMIC-HICs). *Journal of Child & Adolescent Trauma, 15*, 1029–1039. <https://doi.org/10.1007/s40653-022-00451-8>
- Bhukhanwala, F (2014). Theater of the Oppressed in an After-School Program: Middle School Students' Perspectives on Bullying and Prevention, *Middle School Journal, 46*(1), 3–12. <https://doi.org/10.1080/00940771.2014.11461899>
- Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist, 70*(4), 322–332. <http://dx.doi.org/10.1037/a0039114>
- Boal, A. (1974). *Teatro del Oprimido y otras poéticas políticas*. Ediciones La Flor.
- Boila, V. C., Klettke, L., Quong, S., & Gerlitz, C. (2020). Raising the Curtain on Drama Therapy: Healing Benefits for Youth and Older Adults. *Behavioural Sciences Undergraduate Journal, 3*(1), 45–50. <https://doi.org/10.29173/bsuj494>
- Burch, G., Giambatista, R. C., Batchelor, J., Hoover, J. D., Burch, J., Heller, N., & Shaw, J. (2016). Do experiential learning pedagogies effect student learning? A meta-analysis of 40 years of research. In *Academy of Management Annual Meeting Proceedings, 1*(16838), <http://dx.doi.org/10.5465/AMBPP.2016.127>
- Burton, B. (2010). Dramatising the hidden hurt: acting against covert bullying by adolescent girls, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 15*(2), 255–270. <http://dx.doi.org/10.1080/13569781003700151>

- Burton, B., & O'Toole, J. (2009). *'Power in their hands'*. *Applied Theatre Researcher No 10*.  
[https://www.intellectbooks.co.uk/MediaManager/File/ATR%20back%20issues/ATR%2010\\_2.pdf](https://www.intellectbooks.co.uk/MediaManager/File/ATR%20back%20issues/ATR%2010_2.pdf).
- Burton, B., Lepp, M., Morrison, M., & O'Toole, J. (2015). *Acting to Manage Conflict and Bullying Through Evidence-Based Strategies*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-17882-0>
- Cano-Echeverri, M. M., & Vargas-González, J. E. (2018). Actores del acoso escolar. *Revista Médica Risaralda, 24*(1), 61–63.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/rmri/v24n1/v24n1a11.pdf>
- Cantone, E., Piras, A.P., Vellante, M., Preti, A., Daniélsdóttir, S., d'Aloja, E., Lesinskienè, S., Angermeyer, M., Carta, M.G., & Bhugra, D. (2015). Interventions on Bullying and Cyberbullying in Schools: A Systematic Review. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health : CP & EMH, 11*, 58–76.
- Carnwath, J. D., & Brown, A. S. (2014). *Understanding the value and impacts of cultural experiences: A literature review*. Arts Council England.  
[https://www.artscouncil.org.uk/sites/default/files/download-file/Understanding\\_the\\_Value\\_and\\_Impacts\\_of\\_Cultural\\_Experiences.pdf](https://www.artscouncil.org.uk/sites/default/files/download-file/Understanding_the_Value_and_Impacts_of_Cultural_Experiences.pdf)
- Chaux, E., & Castellanos, M. (2015). Money and age in schools: Bullying and power imbalances. *Aggressive behavior, 41*(3), 280–293. <https://doi.org/10.1002/ab.21558>
- Chernikova, O., Heitzmann, N., Stadler, M., Holzberger, D., Seidel, T., & Fischer, F. (2020). Simulation-Based Learning in Higher Education: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research, 90*(4), 499–541.  
<https://doi.org/10.3102/003465432093354>

- Constien, T., & Junker, J. (2023). Analysis of the body of literature based on a new drama therapy literature database. *The Arts in Psychotherapy, 82*, 101989.
- Crossick, G., & Kasznka, P. (2016). *Understanding the value of arts and culture*. The AHRC Cultural Value Project. <https://le.ac.uk/-/media/uol/docs/research-centres/rcmg/publications/ahrc-understanding-the-value-of-arts-and-culture.pdf>
- Crossley, M., Barrett, A., Brown, B., Coope, J., & Raghavan, R. (2019). A systematic review of applied theatre practice in the Indian context of mental health, resilience and wellbeing. *Applied Theatre Research, 7*(2), 211-232.  
[https://doi.org/10.1386/atr\\_00017\\_1](https://doi.org/10.1386/atr_00017_1)
- Cunningham, C.E., Rimas, H.M., Mielko, S., Mapp, C., Cunningham, L.J., Buchanan, D.H., Vaillancourt, T., Chen, Y., Deal, K., & Marcus, M. (2016). What Limits the Effectiveness of Antibullying Programs? A Thematic Analysis of the Perspective of Teachers. *Journal of School Violence, 15*, 460-482.
- Day, S., Bussey, K., Trompeter, N., & Mitchison, D. (2021). The Impact of Teasing and Bullying Victimization on Disordered Eating and Body Image Disturbance Among Adolescents: A Systematic Review. *Trauma, Violence, & Abuse, 23*, 985-1006.
- Da Silva, J., de Oliveira, W., Braga, I., Farias, M., da Silva Lizzi, E., Gonçalves, M., Pereira, B., & Silva, M. (2016). The effects of a skill-based intervention for victims of bullying in Brazil. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 13*, 1042. <https://doi.org/90/ijerph13111042>
- Del Cerro, A. (2017). Las artes marciales como medio de prevención del acoso escolar: Una revisión.

- Development Services Group, (2013) "Bullying." Literature review. Washington, D.C.:  
Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.  
<https://www.ojjdp.gov/mpg/litreviews/Bullying.pdf>
- Donohoe, P. (2020). Teachers Using Role-play to Prevent Bullying. *Int Journal of Bullying Prevention* 2, 264–279. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00036-4>
- DRACON International. (2005). *Bridging the fields of drama and conflict management: empowering students to handle conflicts through school-based programmes* <http://hdl.handle.net/2043/1780>
- Dunn, J., & Stinson, M. (2011). Not without the art!! The importance of teacher artistry when applying drama as pedagogy for additional language learning. *Research in Drama Education: the journal of applied theatre and performance*, 16(4), 617-633.
- Dunn, J. (2016). Demystifying process drama: Exploring the why, what, and how. *NJ: Drama Australia Journal*, 40(2), 127–  
140. <https://doi.org/10.1080/14452294.2016.1276738>
- Earnshaw, V. A., Reisner, S. L., Menino, D. D., Poteat, V. P., Bogart, L. M., Barnes, T. N., & Schuster, M. A. (2018). Stigma-based bullying interventions: A systematic review. *Developmental Review*, 48, 178-200.
- Ellis, B.J., Volk, A.A., Gonzalez, J., & Embry, D.D. (2016). The Meaningful Roles Intervention: An Evolutionary Approach to Reducing Bullying and Increasing Prosocial Behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 26(4), 622-637,  
<https://doi.org/10.1111/jora.12243>.
- Escobar, F., & Allexandher, J. (2022). Prevalencia del Bullying y el Ciberbullying en Adolescentes Entre 11 y 17 Años. Estudio Documental Latinoamericano del 2014 al 2020.

- Etheridge-Woodson, S., Szkupinski-Quiroga, S., Underiner, T., & Karimi, R. F. (2017). Of models and mechanisms: Towards an understanding of how theatre-making works as an 'intervention' in individual health and wellness. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 22(4), 465-481
- Falla, D., Sánchez, S., & Casas, J. A. (2021). What Do We Know about Bullying in Schoolchildren with Disabilities? A Systematic Review of Recent Work. *Sustainability*, 13(416), 1-18. <https://doi.org/10.3390/su13010416>
- Fancourt, D., & Finn, S. (2019). What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review. *Health Evidence Network synthesis report* 67. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/329834>
- Feniger-Schaal, R., & Orkibi, H. (2020). Integrative systematic review of drama therapy intervention research. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 14(1), 68–80. <https://doi-org.ez.unisabana.edu.co/10.1037/aca0000257>
- Flórez, J. A. (2022). *Prevalencia del Bullying y el Ciberbullying en Adolescentes Entre 11 y 17 Años. Estudio Documental Latinoamericano del 2014 al 2020*. [Trabajo de investigación, pregrado en psicología, Universidad Antonio Nariño]. [http://repositorio.uan.edu.co/bitstream/123456789/6270/1/2022\\_Fl%C3%B3rezEscobarJohnAllexandher.pdf](http://repositorio.uan.edu.co/bitstream/123456789/6270/1/2022_Fl%C3%B3rezEscobarJohnAllexandher.pdf)
- Füsun, A.G., & Uysal, H. (2020). A meta-analysis of the effectiveness of the method of creative drama in math courses in regard to student scores in achievement, attitude and retention. *Research in Pedagogy*.
- Gaffney, H., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Examining the effectiveness of school-bullying intervention programs globally: A meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, 1, 14-31.

- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021a). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, *17*(2), e1143.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021b). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of school psychology*, *85*, 37-56.
- Gaiha, S. M., Salisbury, T. T., Usmani, S., Koschorke, M., Raman, U., & Petticrew, M. (2021). Effectiveness of arts interventions to reduce mental-health-related stigma among youth: a systematic review and meta-analysis. *BMC Psychiatry*, *21*(364), 1-26. <https://doi.org/10.1186/s12888-021-03350-8>
- Gallagher, K., & Service, I. (2010). Applied theatre at the heart of educational reform: An impact and sustainability analysis. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, *15*(2), 235-253.
- Gallego-Jiménez, M. G., Rodríguez, L. M., & Solís, P. (2021). El bullying en el marco de la escuela inclusiva: Revisión sistemática. *Páginas de Educación*, *14*(1), 26–51. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i1.2258>
- García-García, J. J.; Parada-Moreno, N. J. & Ossa-Montoya, A. F. (2017). El drama creativo una herramienta para la formación cognitiva, afectiva, social y académica de estudiantes y docentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *15* (2), pp. 839-859. DOI:10.11600/1692715x.1520430082016.
- García T., Y de Vicente C. (2020). El Teatro-Foro como herramienta didáctica para el cambio educativo. *Educación XX1*, *23*(1), 437-458, doi: 10.5944/educXX1.23347
- García-Hermoso, A., Hormazabal-Aguayo, I., Oriol-Granado, X., Fernández-Vergara, O., & del Pozo Cruz, B. (2020). Bullying victimization, physical inactivity and

- sedentary behavior among children and adolescents: a meta-analysis. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 17(1), 1-10.
- Geçici, F., & Azizoglu, N.İ. (2022). Effect of Creative Drama Method on the Success in Basic Language Skills, Grammar and Vocabulary Teaching Fields in Turkish Lesson: Meta-Analysis Study. *Kuramsal Eğitimbilim*
- Goagoses, N., Schipper, N., & Koglin, U. (2022). Callous-unemotional traits, social goal orientations, and bullying perpetration: exploring concurrent associations during adolescence. *International Journal of Adolescence and Youth*, 27, 135 - 148.
- Goodwin, J., Bradley, S. K., Donohoe, P., Queen, K., O'Shea, M., & Horgan, A. (2019). *Bullying in Schools: An Evaluation of the Use of Drama in Bullying Prevention*. *Journal of Creativity in Mental Health*, 1–14. doi:10.1080/15401383.2019.1623
- Grosz, M. P., Lemp, J. M., Rammstedt, B., & Lechner, C. M. (2022). Personality change through arts education: A review and call for further research. *Perspectives on Psychological Science*, 17(2), 360-384. <https://doi.org/10.1177/1745691621991852>
- Guirao-Goris, S. J. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *ENE Revista de Enfermería*, 9(2), 1–12. <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Hellström, L., Thornberg, R., & Espelage, D. L. (2021). Definitions of Bullying. In P. K. Smith & J. O. Norman (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of bullying: A comprehensive and international review of research and intervention* (pp. 3-21). Jon Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch1>.
- Hernández, R. M., & Saravia, M. Y. (2016). Generalidades del acoso escolar: Una revisión de conceptos. *Revista de investigación apuntes psicológicos*, 1(1), 30-40. [https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ri\\_apscologia/article/view/873](https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ri_apscologia/article/view/873)

- Herrera-Lopéz, M., Romera, E., y Ortega- Ruiz, R. (2018). Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica; un estudio bibliométrico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 23(76), 125-155.
- Holt, M. K., Vivolo-Kantor, A. M., Polanin, J. R., Holland, K. M., DeGue, S., Matjasko, J. L., Wolfe, M., & Reid, G. (2015). Bullying and suicidal ideation and behavior: a meta-analysis. *Pediatrics*, 135(2), e496–e509. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-1864>
- Jackson, A., & Vine, C. (Eds.). (2013). *Learning through theatre: The changing face of theatre in education*. Routledge.
- Joronen, K., Konu, A., Rankin, H. S., & Astedt-Kurki, P. (2012). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: a controlled study. *Health promotion international*, 27(1), 5–14. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar012>
- Karmilasari, F.D., Winarni, I., & Windarwati, H.D. (2020). The Susceptibility to Mental Health Problems in the Future as a Serious Effect of Bullying on Adolescent: A Systematic Review. *International Journal of Science and Society*.
- Keiller, E., Tjasink, M., Bourne, J., Ougrin, D., Carr, C.E., & Lau, J.Y. (2023). A systematic review of dramatherapy interventions used to alleviate emotional distress and support the well-being of children and young people aged 8–18 years old. *JCPP Advances*.
- Kennedy, R. S. (2020). A meta-analysis of the outcomes of bullying prevention programs on subtypes of traditional bullying victimization: Verbal, relational, and physical. *Aggression and Violent Behavior*, 55, 101485



- Khaki, Z., El-Salahi, S., & Cooper, M. (2022). Moderators and mediators of the association between bullying victimisation and self-harm and suicide in adolescents: a systematic review. *Psychiatry research communications*, 100030.
- Kiseleva, T.B., & Gorbenko, I.A. (2020). Preparing Students to Prevent Bullying in Adolescent Environment by Means of Cinematherapy. *Psychologically Safe Educational Environment: Design Problems and Development Prospects*.
- Kljakovic, M., & Hunt, C. (2016). A meta-analysis of predictors of bullying and victimisation in adolescence. *Journal of adolescence*, 49, 134-145.
- Koh, J., & Wong, J.S. (2017). Survival of the Fittest and the Sexiest: Evolutionary Origins of Adolescent Bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 32, 2668 - 2690.
- Kwan, C., Wong, C., Chen, Z., & Yip, P. S. (2022). Youth bullying and suicide: risk and protective factor profiles for bullies, victims, bully-victims and the uninvolved. *International journal of environmental research and public health*, 19(5), 2828.
- Laith, R., & Vaillancourt, T. (2022). The temporal sequence of bullying victimization, academic achievement, and school attendance: A review of the literature. *Aggression and violent behavior*, 101722.
- Lazuras, L., Barkoukis, V., & Tsorbatzoudis, H. (2017). Face-to-face bullying and cyberbullying in adolescents: Trans-contextual effects and role overlap. *Technology in Society*, 48, 97-101.
- Leather, J.Z., & Kewley, S. (2019). Assessing Drama Therapy as an Intervention for Recovering Substance Users: A Systematic Review. *Journal of Drug Issues*, 49, 545-558.

- Leckey, J. (2011). The therapeutic effectiveness of creative activities on mental well-being: A systematic review of the literature. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 18*(6), 501–509. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2011.01693.x>
- Lee, B. K., Enciso, P. E., & Brown, M. (2020). The Effect of Drama-based Pedagogies on K-12 Literacy-Related Outcomes: A Meta-Analysis of 30 Years of Research. *International Journal of Education and the Arts, 21*(1).
- Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W., & Steingut, R. R. (2015). The effect of drama-based pedagogy on PreK–16 outcomes: A meta-analysis of research from 1985 to 2012. *Review of Educational Research, 85*(1), 3–49. <https://doi.org/10.3102/003465431454047>
- Lewandowska, K., & Węziak-Białowolska, D. (2022). The impact of theatre on social competencies: a meta-analytic evaluation. *Arts & Health, 1-32*.
- Lindström Sol, S., Gustrén, C., Nelhans, G., Eklund, J., Johannisson, J., & Blomgren, R. (2021). Mapping research on the social impact of the arts: what characterises the field? *Open Research Europe, 1*(124), 1-24. <https://doi.org/10.12688/openreseurope.14147.2>
- Lloyd, J., & Wyatt, K. (2015). The Healthy Lifestyles Programme (HeLP) — An Overview of and Recommendations Arising from the Conceptualisation and Development of an Innovative Approach to Promoting Healthy Lifestyles for Children and Their Families. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 12*, 1003 - 1019.
- Lyngstad, M. Baraldsnes, D & Gürgens R. (2022) Process drama in anti-bullying intervention: a study of adolescents' attitudes and initiatives, *Research in Drama*

Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 27:4, 524-538, DOI: [10.1080/13569783.2021.2011715](https://doi.org/10.1080/13569783.2021.2011715)

Maierna, M.S., & Camodeca, M. (2019). Theatrical Activities in Primary School: Effects on Children's Emotion Regulation and Bullying. *International Journal of Bullying Prevention*, 3, 13 - 23.

Malm B & Löfgren, H. (2007) Empowering students to handle conflicts through the use of drama, *Journal of Peace Education*, 4:1, 1-20, DOI: [10.1080/17400200601171164](https://doi.org/10.1080/17400200601171164)

Malti, T., Noam, G. G., Beelmann, A., & Sommer, S. (2016). Toward dynamic adaptation of psychological interventions of child and adolescent development and mental health. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 45, 827–836. <https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1239539>.

Malti, T., Beelmann, A., Noam, G.G., & Sommer, S. (2018). Innovation and Integrity in Intervention Research: Conceptual Issues, Methodology, and Knowledge Translation. *Prevention Science*, 19, 271-273.

Mana-Mohan, T., & Abu-Bakar, A. Y. (2021). A systematic literature review on the effects of bullying at school. *SCHOULID: Indonesian Journal of School Counseling*, 6(1), 35-39. <https://doi.org/10.23916/08747011>

Martinec, R. (2022). Various aspects of using bibliotherapy in the field of education and rehabilitation. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 58(1), 87-103.

Martínez-Monteagudo, A., Martínez-Monteagudo, M. C., & Delgado, B. (2023). School bullying and cyberbullying in academically gifted students: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 71(101842), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2023.101842>

Massó Guijarro, B. (2022). El teatro como experiencia educativa para la inclusión social de grupos vulnerables. Tesis Doctoral.

Massó-Guijarro, B., Pérez-García, P., & Cruz-González, C. (2021). Applied Theatre as a strategy for intervention with disadvantaged groups: a qualitative synthesis. *Educational Research*, 63, 337 - 356.

DOI: [10.1080/00131881.2021.1945476](https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1945476)

Mavroudis, N., & Bournelli, P. (2016) The role of drama in education in counteracting bullying in schools, *Cogent Education*, 3:1, DOI: [10.1080/2331186X.2016.1233843](https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1233843)

Mavroudis, N., & Bournelli, P. (2019). The Contribution of Drama in Education to the Development of Skills Improving the Interpersonal Relations of Multicultural Classroom Students. *Journal of Educational Issues*, 5(2), 42-57.

Méndez, G. (2019) *Revisión sistemática sobre manifestaciones de violencia en el contexto escolar Colombiano del año 2010 al 2019*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá D.C.

Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22, 240 - 253. DOI: [10.1080/13548506.2017.1279740](https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740)

Mishna, F (2012) *Bullying: A guide to Research, Intervention, and Prevention*. New York: Oxford University Press.

Mondolfi Miguel, M.L., & Pino-Juste, M. (2020). Therapeutic Achievements of a Program Based on Drama Therapy, the Theater of the Oppressed, and Psychodrama With Women Victims of Intimate Partner Violence. *Violence Against Women*, 27, 1273 - 1296.

- Motos, T. (2012). Otros escenarios para el teatro: el teatro aplicado. *Naque. Teatro Expresión Comunicación*, 73, 6-159.
- Motos, T. (2020). *Teatro en la educación: (España, 1970-2018)*. Octaedro.
- Motos, T. (2019). *Propuesta para una clasificación de las actividades dramáticas*. Universidad de Valencia.
- Motos, T., Alfonso V., & Navarro A. (2020). Formación de profesionales en teatro aplicado en la Universidad de Valencia. *Apuntes De Teatro*, (145), 17–37.  
<https://revistaapuntes.uc.cl/index.php/RAT/article/view/35931>
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., & Davino, K. (2003). What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American Psychologist*, 58(6-7), 449–456. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.449>
- Neupane, T., Pandey, A.R., Bista, B., & Chalise, B. (2020). Correlates of bullying victimization among school adolescents in Nepal: Findings from 2015 Global School-Based Student Health Survey Nepal. *PLoS ONE*, 15.
- Nicholson, H. (2005). *Applied theatre: The gift of drama*. Palgrave Macmillan.
- Nicholson, H. (2011). Applied drama/theatre/performance. En S. Schonmann (Ed.). *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (pp. 241-247). Sense Publishers.
- Nocentini, A., Zambuto, V., & Menesini, E. (2015). Anti-bullying programs and Information and Communication Technologies (ICTs): A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 52-60.
- Nocentini, A., Fiorentini, G., Paola, L.D., & Menesini, E. (2019). Parents, family characteristics and bullying behavior: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*.

- O’Cathain, A., Croot, L., Sworn, K. *et al.* Taxonomy of approaches to developing interventions to improve health: a systematic methods overview. *Pilot Feasibility Stud* **5**, 41 (2019). <https://doi.org/10.1186/s40814-019-0425-6>
- Ødemotland, S. (2020). Exploration Through Process Drama with Kindergarten Children. In: Hedegaard, M., Eriksen Ødegaard, E. (eds) Children’s Exploration and Cultural Formation. International Perspectives on Early Childhood Education and Development, vol 29. Springer, [https://doi.org/10.1007/978-3-030-36271-3\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-030-36271-3_11)
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- OMS. (2002). *Violencia y Salud mental OMS*.
- OMS. (2014). Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia 2014.
- OMS. (2015). La prevención de la violencia juvenil, panorama general de la evidencia.
- ONG Internacional bullying sin Fronteras (2021). Estadísticas de Bullying en COLOMBIA 2020/2021. 8.981 casos en todo el país. Bullying sin fronteras. <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/11/estadisticas-de-bullying-en-colombia.html>
- O’Toole, J., & Burton, B (2005) Acting against conflict and bullying. The Brisbane DRACON project 1996–2004—emergent findings and outcomes, *Research in Drama Education*, 10:3, 269-283, DOI: 10.1080/13569780500275873
- O’Toole, J., Bagshaw, D., Burton, B., Grünbaum, A., Lepp, M., Morrison, M., & Pillai, J. (2019). *Researching Conflict, Drama and Learning: The International DRACON Project*. Springer.
- Picon, S. D. S. (2021). El teatro y los valores en educación. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 22-39.

- Pilowsk, G. B., & Ratto, B. B. (2020). Drama aplicado para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes diagnosticados con trastorno del espectro autista. *Apuntes de Teatro*, (145), 64-80.
- Pivec, T., Horvat, M., & Košir, K. (2023). Psychosocial characteristics of bullying participants: A person-oriented approach combining self-and peer-report measures. *Children and Youth Services Review*, 144, 106720.
- Postigo, S., González, R., Montoya, I., & Ordoñez, A. (2013). Theoretical proposals in bullying research: a review. *Anales de psicología*, 29(2), 413-425.
- Prendergast, M., & Saxton, J. (Eds.). (2016). *Applied Theatre Second Edition: International Case Studies and Challenges for Practice*. Intellect Books.
- Prendergast, M., & Saxton, J. (2020). Applied Theatre and Education: We Are Not-Yet .... *Canadian Theatre Review*, 181, 12 - 8.
- Raitanen, J., Sandberg, S., & Oksanen, A. (2019). The bullying-school shooting nexus: Bridging master narratives of mass violence with personal narratives of social exclusion. *Deviant Behavior*, 40, 109 - 96.
- Rambaran, J. A., Dijkstra, J. K., & Veenstra, R. (2020). Bullying as a group process in childhood: A longitudinal social network analysis. *Child development*, 91(4), 1336-1352.
- Reuter-Rice, K. (2008). Male Adolescent Bullying and the School Shooter. *The Journal of School Nursing*, 24, 350 - 359.
- Romero Rojas, V. (2020). Discapacidad y acceso a la cultura: el valor de una educación no formal a través del teatro aplicado. *Apuntes De Teatro*, (145), 48-63.  
<https://revistaapuntes.uc.cl/index.php/RAT/article/view/35935>

- Rusteholz, G., & Mediavilla, M. (2022). El impacto del acoso escolar en el rendimiento académico en España. *Documentos de trabajo (Laboratorio de alternativas)*, 212. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8410747>
- Şahin, M. (2012). An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools. *Children and Youth Services Review*, 34, 1325–1330. <https://doi-org./10.1016/j.chilyouth.2012.03.01>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*, 15(2), 112-120.
- Salmivalli, C., Laninga-Wijnen, L., Malamut, S.T., & Garandeau, C.F. (2021). Bullying Prevention in Adolescence: Solutions and New Challenges from the Past Decade. *Journal of Research on Adolescence*, 31, 1023 - 1046.
- Samara, M., Da Silva Nascimento, B., El-Asam, A., Hammuda, S., & Khattab, N. (2021). How can bullying victimisation lead to lower academic achievement? A systematic review and meta-analysis of the mediating role of cognitive-motivational factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2209, 1-21. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052209>
- Sanoubari, E., Cardona, J. E. M., Houston, A., Young, J., & Dautenhahn, K. (2022, September). Designing an Anti-Bullying Serious Game: Insights from Interviews with Teachers. In H. Söbke, P. Spangenberg, P. Müller & S. Göbel (Eds.) *Serious Games: Joint International Conference, JCSG Lecture Notes in Computer Science, vol 13476*. (pp. 102-121). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-15325-9\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-031-15325-9_9)
- Schnyder, S.S., Wico, D.M., & Huber, T. (2021). Theater Arts as a Beneficial and Educational Venue in Identifying and Providing Therapeutic Coping Skills for Early Childhood Adversities: A Systematic Review of the Literature. *International*



*Electronic Journal of Elementary Education*, 13(4), 457-467.

<https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/1388/535>

Sedano-Solis, A. S. (2017). El Teatro Aplicado como campo Científico-Didáctico en la Formación Docente. Sistematización Teórica y Propuesta Curricular para El Desempeño del Profesorado. <http://hdl.handle.net/10017/41362>

Sedano-Solís, A. S. (2019). El Teatro Aplicado como campo interdisciplinario de investigación en los Estudios Teatrales. *Artnodes*, 23, 104-113

Sedano-Solís, A. (2020). Aproximación al estudio del teatro aplicado. *Apuntes De Teatro*, (145), 7–16. <https://revistaapuntes.uc.cl/index.php/RAT/article/view/35929>

Segedin, L.K. (2017). Theatre as a Vehicle for Mobilizing Knowledge in Education. *International Journal of Education and the Arts*, 18.

Slattery, L. C., George, H. P., & Kern, L. (2019). Defining the word bullying: Inconsistencies and lack of clarity among current definitions. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 63(3), 227-235.

Siddaway, A.P., Wood, A.M., & Hedges, L.V. (2019). How to Do a Systematic Review: A Best Practice Guide for Conducting and Reporting Narrative Reviews, Meta-Analyses, and Meta-Syntheses. *Annual review of psychology*, 70, 747-770 .

Schnyder, S.S., Wico, D.M., & Huber, T. (2021). Theater Arts as a Beneficial and Educational Venue in Identifying and Providing Therapeutic Coping Skills for Early Childhood Adversities: A Systematic Review of the Literature. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13, 457-467.

Shiakou M. & Piki L. (2020) Assessing the role of drama on children's understanding of bullying, *International Journal of School & Educational Psychology*, 8:1, 11-20, DOI: [10.1080/21683603.2018.1499574](https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1499574)

- Shin, D. I. (2021). Meta-Analysis on the Effectiveness Research of Drama Therapy in Korea. *The Journal of the Korea Contents Association*, 21(11), 234-242.
- Sigurdson, J.F., Undheim, A.M., Wallander, J.L., Lydersen, S., & Sund, A.M. (2015). The long-term effects of being bullied or a bully in adolescence on externalizing and internalizing mental health problems in adulthood. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 9.
- Smith, P. K., & Berkun, F. (2019). How prevalent is contextual information in research on school bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1).  
<https://doi.org/10.1111/sjop.12537>
- Smith, P. K., Bauman, S., & Wong, D. (2019a). Challenges and opportunities of anti-bullying intervention programs. *International journal of environmental research and public health*, 16(10), 1810.
- Smith, P., Bauman, S., & Wong, D. (2019b). *Interventions to Reduce Bullying and Cyberbullying*. MDPI-Multidisciplinary Digital Publishing Institute.
- Sommer, F., Leuschner, V., & Scheithauer, H. (2014). Bullying, Romantic Rejection, and Conflicts with Teachers: The Crucial Role of Social Dynamics in the Development of School Shootings – A Systematic Review. *International Journal of Developmental Science*, 8, 3-24.
- Stavrou, P. D. (2018). The Effects of Theatrical Play Intervention Using Psychoanalytic Theories: A Research Analysis on Children with Anxiety Symptoms. *American Journal of Educational Research*, 6(7), 988-996.
- Sterne, J.A. (2017). What is an Intervention? *TOPIA: Canadian Journal of Cultural Studies*, 37, 14 - 5.

- Subedi, K. (2020). Theoretical Perspective of Bullying. *International Journal of Health Sciences and Research*, 10(8), 83–89.  
[https://www.ijhsr.org/IJHSR\\_Vol.10\\_Issue.8\\_Aug2020/IJHSR\\_Abstract.014.html](https://www.ijhsr.org/IJHSR_Vol.10_Issue.8_Aug2020/IJHSR_Abstract.014.html)
- Taylor, P. (2003). *Applied theatre: Creating transformative encounters in the community*. Heinemann Publishing.
- Teruel, T. M., Benlliure, V. A., & Amorós, A. N. (2020). Formación de profesionales en teatro aplicado en la Universidad de Valencia. *Apuntes de Teatro*, (145), 17–37.  
<http://www.revistaapuntes.uc.cl/index.php/RAT/article/view/35931>
- Thomas, H. J. (2021). Ecological and psychological perspectives of bullying. In P. K. Smith, J. O. Norman (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of bullying: A comprehensive and international review of research and intervention, Vol 2* (pp. 726–744). <https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch71>
- Thomas, H. J., Connor, J. P., & Scott, J. G. (2018). Why do children and adolescents bully their peers? A critical review of key theoretical frameworks. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 53(5), 437–451. <https://doi.org/10.1007/s00127-017-1462-1>
- Tsaousis, I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review. *Aggression and violent behavior*, 31, 186–199.  
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.09.005>
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>

- UNESCO. (2020). *School-Related Gender-Based Violence (SRGBV): A Human Rights Violation and a Threat to Inclusive and Equitable Quality Education for All*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374509>
- Van Berkel, A., & Bosman, A. (2023). Sociable in Someone Else's Shoes: A Review of Drama as Social Skills Training for Elementary School Children. *International Journal of Research in Education and Science*, 9(1),165–187.  
<https://doi.org/10.46328/ijres.3037>
- Van de Water, M. (2021). Drama in education: Why drama is necessary. *SHS Web of Conferences*, 98(02009), 1–5. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219802009>
- van Geel, M., Goemans, A., Zwaanswijk, W., & Vedder, P. (2022). Does peer victimization predict future suicidal ideation? A meta-analysis on longitudinal studies. *Aggression and violent behavior*, 64(101577), 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101577>
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., & Didaskalou, E. (2011). Bully/Victim Problems Among Preschool Children: a Review of Current Research Evidence. *Educational Psychology Review*, 23, 329–358. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9153-z>
- Volk, A. A., Veenstra, R., & Espelage, D. L. (2017). So you want to study bullying? Recommendations to enhance the validity, transparency, and compatibility of bullying research. *Aggression and Violent Behavior*, 36, 34–43.  
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.07.003>
- Volk, A. A., Dane, A.V., & Al-Jbouri, E. (2022). Is Adolescent Bullying an Evolutionary Adaptation? A 10-Year Review. *Educational Psychology Review*, 34, 2351–2378.  
<https://doi.org/10.1007/s10648-022-09703-3>

- Volk, A. A., Schiralli, K., Xia, X., Zhao, J., & Dane, A. V. (2018). Adolescent bullying and personality: A cross-cultural approach. *Personality and Individual Differences, 125*, 126–132. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.01.012>
- Yildirim, E. (2022). The effect of drama method on academic achievement and attitude: A comparative meta-analysis and meta-synthesis. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 8*(1), 18–49. <https://doi.org/10.46328/ijres.2696>
- Yildirim, E., Tikman, F., & Senturk, M. (2022). Meta-Analysis on the Effectiveness of Using the Drama Approach in Social Studies Course. *International Journal on Social and Education Sciences, 4*(1), 17–33. <https://doi.org/10.46328/ijjoneses.301>
- Younan, B. (2019). A systematic review of bullying definitions: How definition and format affect study outcome. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 11*(2), 109–115. <https://doi.org/10.1108/jacpr-02-2018-0347>
- Young, E. O., Song, D., & Hong, H. (2020). Interactive Computing Technology in Anti-Bullying Education: The Effects of Conversation-Bot's Role on K-12 Students' Attitude Change Toward Bullying Problems. *Journal of Educational Computing Research, 58*(1), 200–219. <https://doi.org/10.1177/0735633119839177>
- Zhang, Y., Li, Z., Tan, Y., Zhang, X., Zhao, Q., & Chen, X. (2021) The Influence of Personality Traits on School Bullying: A Moderated Mediation Model. *Frontiers in Psychology, 12*(650070), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.650070>
- Zhou, Z. K., Liu, Q. Q., Niu, G. F., Sun, X. J., & Fan, C. Y. (2017). Bullying victimization and depression in Chinese children: A moderated mediation model of resilience and mindfulness. *Personality and individual differences, 104*, 137–142. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.07.040>