

Universidad de Belgrano  
Facultad de Humanidades  
Licenciatura en Psicología



**“Psicodrama como medio para prevenir o reducir el bullying en el contexto escolar”**

Trabajo final de carrera

Noviembre 2025

Rocío Pahissa

Matrícula: 40221315

ID: 148692

Mail: rociopahissa@gmail.com

Nombre del tutor/a: Verónica León

# Índice

Resumen.....	3
Introducción.....	4
Presentación del tema.....	4
Problema de investigación.....	5
Pregunta de investigación.....	5
Relevancia de la temática.....	6
Objetivos generales y específicos.....	6
Alcances y límites del trabajo.....	6
Antecedentes.....	7
Estado del arte.....	8
Marco teórico.....	9
Desarrollo metodológico.....	10
Procedimiento.....	10
Capítulo 1. Entendiendo la dinámica del bullying: abordar la raíz del problema.....	12
1.1 ¿Qué es el bullying escolar?.....	12
1. 1. 1 Definición y datos en Argentina.....	12
1. 1. 2 Causas.....	13
1. 1. 3 Consecuencias.....	13
1. 1. 4 Tipos de bullying .....	14
1.2 El bullying desde una perspectiva vincular.....	15
Capítulo 2. El psicodrama como herramienta para vincularnos mejor.....	21
2.1 La teoría de los vínculos.....	21
2.2 La teoría de los roles.....	21
2. 2. 1 Entendiendo los roles.....	21
2. 2. 2 Psicopatología del psicodrama.....	21
2. 2. 3 Desarrollo evolutivo desde la teoría de los roles.....	22
2. 2. 4 Clasificación de los roles.....	22
2. 3 Objetivos del psicodrama.....	23

2. 4 Contextos e instrumentos fundamentales.....	23
2. 4. 1 Contextos.....	24
2. 4. 2 Instrumentos fundamentales.....	25
2. 5 Etapas del psicodrama.....	27
2. 5. 1 Caldeamiento.....	27
2. 5. 2 Dramatización.....	28
2. 6 Disposición de la sesión y su mecánica.....	29
2. 6. 1 Apertura de la sesión.....	29
2. 6. 2 Apertura de la dramatización.....	29
2. 6. 3 Cierre de la dramatización.....	29
2. 6. 4 Cierre de la sesión.....	29
2. 7 Técnicas para la dramatización.....	30
2. 7. 1 Cambio de roles.....	30
2. 7. 2 Técnica del espejo.....	31
2. 7. 3 Técnica del doble.....	32
2. 7. 4 Técnica del soliloquio.....	32
2. 7. 5 Técnica de la escultura.....	33
2. 7. 6 Reemplazo de la palabra por sonido.....	33
2. 7. 7 Técnica de la interpolación de resistencias.....	34
2. 7. 8 Técnica de la concretización y amplificación.....	34
2. 7. 9 Construcción de un objeto.....	35
2. 7. 10 Maximización.....	35
2. 7. 11 Realización simbólica.....	35
2. 7. 12 Títeres.....	36
2. 7. 13 Técnicas psicodramáticas auxiliares.....	36
Capítulo 3. El psicodrama en el ámbito escolar.....	37
3. 1 Psicoterapia de grupo.....	37
3. 2 Razones por la cual aplicar el psicodrama con adolescentes.....	37
3. 3 Trabajos sobre psicodrama en educación.....	38
3. 3. 1 Problemáticas escolares en las que se intervino desde el psicodrama.....	39
3. 3. 2 Estrategias utilizadas.....	40
3. 3. 3 Resultados obtenidos.....	41
3. 4 Algunos recomendaciones para aplicar psicodrama en el aula.....	42
Conclusiones.....	44
Referencias bibliográficas.....	46

## Resumen

El presente trabajo, es una revisión bibliográfica acerca de una problemática vigente hace mucho tiempo pero que cobró relevancia hace relativamente poco, la cual es el acoso escolar o bullying. La misma se entiende como el reconocimiento negativo entre los estudiantes que desencadena en una dinámica de violencia, tanto física como psicológica, y que es mantenida en el tiempo. Esta problemática tiene gran incidencia en la población adolescente, que es reconocida por la Organización Mundial de la Salud y la Organización de las Naciones Unidas como una etapa evolutiva de gran vulnerabilidad, por lo que la violencia durante la misma produce graves consecuencias.

En esta tesina se busca investigar cómo las técnicas de grupo, propuestas por la teoría del psicodrama de Moreno, son un factor preventivo del acoso escolar. Es así que se busca evaluar si el conocerse más y crear vínculos entre pares de los cursos de la escuela, mediante el psicodrama, reduce los prejuicios que concluyen en bullying.

bullying, acoso escolar, violencia, psicodrama

# Introducción

## Presentación del tema

La infancia y la adolescencia, como señalan la Organización Mundial de la Salud y la Organización de las Naciones Unidas, son etapas evolutivas de gran vulnerabilidad. Es por eso que se presentan muchos casos de violencia infanto-juvenil. Específicamente en esta etapa se puede ver gran violencia entre pares. Esta tesina se enfocará en el bullying.

Para entender el concepto de bullying, del inglés, acoso, particularmente escolar, cabe rescatar la definición aportada por Dan Olweus (1998), quien dice “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (Olweus, 1998. p. 25). El autor aclara que para poder definirlo como tal debe haber un desequilibrio de fuerzas, por lo que la persona agredida tiene dificultad para defenderse. Entonces queda excluido de esta definición el enfrentamiento entre dos personas de la misma fuerza, tanto física como psicológica o verbal. Olweus (1998, 2006), establece tres criterios para el bullying: la presencia de una conducta agresiva o intencionalmente dañina, que la misma esté repetida en el tiempo y por último, que haya una relación caracterizada por un desequilibrio de fuerza o poder, ya sea real o imaginario. Para esclarecer el concepto de “conductas negativas”, es el criminólogo David Farrington (2006), quien dice que comprenden las mismas, ataques físicos, verbales, psicológicos o intimidación que tienen por fin causar miedo, angustia o daño en la víctima. Este acoso puede suceder en la escuela o en el camino hacia o desde la escuela.

Esta dinámica no solo se da entre agresor y víctima, sino que el agresor puede contar con otros compañeros que lo ayuden o incentiven. A su vez, hay también espectadores pasivos, que al no hacer nada al respecto contribuyen a la propagación de esta práctica. El contexto es de suma importancia en esta dinámica, ya que la falta de control en la escuela también puede ser otro factor incidente. Las familias son una pieza clave de este rompecabezas debido a que en muchos casos la conducta violenta del niño agresor, puede ser reflejo de lo vivido en su casa.

Viendo la importancia del contexto en la práctica del bullying, en esta tesina se buscará investigar sobre la incidencia de la técnica del psicodrama, en la prevención y disminución del bullying.

## **Problema de investigación**

Como explica Chiarino Durante (2017), la problemática del bullying se identifica como una forma de reconocimiento negativo de las diferencias entre los estudiantes, lo cual puede derivar en una violencia mantenida en el tiempo. La problemática del bullying tiene gran incidencia en la población adolescente, y la misma está creciendo a pasos agigantados.

La ONG Bullying Sin Fronteras (2019) junto con el Estudio Miglino y Abogados realizó un estudio en donde evidencian que el bullying creció un treinta por ciento del año 2018 al año 2019 en Argentina, pasando de 2.974 casos graves de bullying denunciados en la justicia y ministerios de educación del país, a 3.870. En 200 días escolares, esto sería un equivalente a 20 casos por día que llegan a la justicia o al ministerio de educación. La Provincia de Buenos Aires encabeza la lista del país con el mayor número de casos en el año 2018, contando con 720 casos, las otras cuatro jurisdicciones que siguen con la mayor cantidad de casos son la Capital Federal, Santa Fé, Córdoba y Mendoza. Como si estos datos no fueran lo suficientemente aterradores, este estudio demuestra que el bullying y el ciberbullying son causa directa de más de 300 muertes cada año, entre homicidios y suicidios en España y América Latina. El Informe Anual del Observatorio Internacional de Bullying Sin Fronteras junta las denuncias presentadas por padres, docentes, encargados, y alumnos ante la justicia y los ministerios de educación, de los casos que llegan a la justicia, de los reportes de hospitales públicos y de las denuncias que reciben en sus correos y redes sociales, reflejando solo casos graves de bullying y ciberbullying, por lo que es probable que las cifras sean aún mayores.

Asimismo, esta práctica violenta está sustentada por todo un sistema, tanto por compañeros que toman roles activos ayudando al agresor o pasivos sin detener la violencia, familias que pueden ser gestas de esta violencia o que no ayudan a frenar la misma, y por la institución educativa que no detiene o previene el bullying.

## **Pregunta de investigación**

A raíz de la problemática descrita surge el siguiente interrogante: ¿Cuáles serían los alcances del psicodrama de Moreno si se aplican en las escuelas para reducir o prevenir el bullying?

## **Relevancia de la temática**

Una vez sabidos estos números escalofriantes, se puede entender la relevancia de investigar acerca de técnicas que puedan ser eficaces en la prevención de esta problemática, ya que ésta sigue afectando cada vez a más personas, y todavía las técnicas utilizadas resultan insuficientes. A su vez el escaso material encontrado sobre el psicodrama aplicado para prevenir el bullying en Argentina denota la necesidad de transmitir aquí los eficaces resultados obtenidos en el resto del mundo. Sistematizar los alcances del psicodrama en las escuelas y recopilar las investigaciones hechas, podría facilitar el acceso a esta información. Es así que visibilizar los métodos de aplicación del psicodrama podría fomentar su uso y brindar herramientas prácticas para los docentes.

## **Objetivos generales y específicos**

Objetivos generales:

- Evaluar si la técnica del psicodrama de Moreno puede ser útil para prevenir bullying.

Objetivos específicos:

- Describir la dinámica del bullying, sus causas y consecuencias
- Explorar la teoría psicodramática como herramienta para una mejor vinculación
- Analizar cambios relevantes en los roles y vínculos a partir del uso de la técnica psicodramática en escuelas.

## **Alcances y límites del trabajo**

El presente trabajo es una revisión bibliográfica, la cual explorará sobre la temática del bullying, la cual cobró importancia recientemente. De este modo buscará sistematizar la información, y a modo descriptivo y explicativo, hablará acerca de cómo el psicodrama ayuda a prevenir el bullying.

El bullying es una problemática relativamente novedosa, que si bien estuvo presente por mucho tiempo, recién comienza a ser estudiada en la década de los ochentas, por lo que una limitación del trabajo es que hay poco material de investigación disponible. Es por esto que hay dificultad para encontrar bibliografía específicamente para una zona geográfica, en este

caso Buenos Aires, Argentina, por lo que otra limitación es que la información que utilizaremos será más bien general y de distintos lugares por lo que carece de especificidad. En cuanto a la franja etaria, se enfocará en niños y adolescentes escolarizados. Con lo que respecta al marco teórico, si bien sabemos que hay distintos abordajes desde las diferentes teorías, este trabajo se centrará en la utilización de la teoría del psicodrama de Moreno.

## **Antecedentes**

Si bien es imposible rastrear el inicio de la violencia persistente entre pares de niños y adolescentes, ya que se cree que existió desde siempre, el bullying como tal cobra reconocimiento hace relativamente poco. La visibilización de esta problemática se formaliza en la década del 70 con los aportes del reconocido psicólogo Dan Olweus (1978). El mismo, considerado como pionero y “padre fundador” de las investigaciones en la materia, realizó una primera publicación en Suecia en 1973 y en Estados Unidos en 1978, acerca de la intimidación sistemática.

El bullying, cobró mayor incidencia desde el siglo XIX, cuando los niños comenzaron a asistir a las escuelas de forma generalizada. A su vez, el sistema educativo tradicional, imperante en los siglos XIX, y hasta mediados de siglo XX, avalaba duros castigos impartidos por docentes y una actitud hostil contra los alumnos. Esto no hizo más que agravar la situación y servir de modelo para las relaciones interpersonales entre los mismos alumnos. Pero si rastreamos la historia, Lugones Botell (2017) explica que esta violencia educativa ya se hacía presente en la antigua Roma, o por los hebreos, quienes azotaban a sus hijos o les negaban el pan como método educativo. Más adelante los jesuitas, tenían una persona llamada “corrector” encargado de golpear a los estudiantes que presentaran conductas inadecuadas. Es entonces que a partir de los aportes de Jean Jacques Rousseau, a mediados del siglo XVIII, que se comienza a concebir al niño como un ser con derechos, y aborda a esta etapa vital, tratando con las injusticias impartidas hacia los mismos. Más adelante con los aportes de Lev Vigotsky y Jean Piaget, a comienzo del siglo XIX, que influyen en las teorías educativas con su enfoque constructivista, y la propuesta del docente como facilitador del aprendizaje, es que la concepción del estudiante y el trato hacia los mismos también cambia.

Previo a los aportes de Olweus, se intentaba abordar los traumas o depresión en niños y adolescentes buscando su etiología en la relación infantil con los padres. Estas investigaciones respondían a las teorías predominantes de la época, como el psicoanálisis. Es así que se perdía de vista la problemática de la violencia entre pares. En 1959 la Organización de las Naciones Unidas aprueba una Declaración de los Derechos del niño, pero la misma no era de carácter obligatorio. En 1989 finalmente se aprueba la Convención Sobre los Derechos

del Niño. Este es un ejemplo de como en esta época comienza a enfatizarse la importancia de investigar los conflictos de esta etapa vital, y velar por protegerlos. A finales de los sesenta, explica Olweus (1998), comienza en Suecia, un interés por los problemas de agresores y víctimas, que se extendió por todos los países escandinavos. Si bien era un tema de preocupación, no se establecían medidas formales al respecto. Es entonces en los últimos meses de 1982, tras el suicidio de tres chicos a causa del bullying, que comienza una campaña nacional en Noruega, contra esta problemática, y volviéndose así en foco de interés para el resto de los países del mundo. Es así que con los aportes de Olweus, se comienza a poner énfasis en esta problemática y su incidencia.

Otro método para abordar esta problemática era apartando al niño violento de los demás y castigándolo. Esto no resolvía la cuestión ya que no hacía más que aumentar la ira del agresor, y no apuntaba a tratar la causa desde la raíz, es decir, no se orientaba al porqué de la agresión entre alumnos, sino que se quedaban en castigar. Es por eso que se sigue investigando sobre las causas de este problema y los posibles tratamientos. Esto se ve en que antes no era obligatoria la presencia de un psicólogo en la escuela, y a partir del año 2015 en Argentina, se promulgó la ley 14.750, que establece la obligatoriedad de la presencia de un psicólogo en las instituciones educativas y habla de las normas de convivencia las cuales prohíben cualquier tipo de violencia dentro de la institución. Esta ley vela por la prevención del bullying, y es un gran paso para ir acercándonos a resolver la raíz del problema.

## **Estado del arte**

Álvarez Roales (2015), como otros investigadores, propone una solución para el bullying explicando que se debe focalizar sobre los adultos responsables, como educadores y padres para que los mismos impartan un clima de respeto. Si bien esto contribuye, es carente desde la perspectiva que se busca adoptar, en donde se intenta modificar la perspectiva de los pares entre sí, mediante la creación de un grupo.

Cepeda-Cuervo y Caicedo Sánchez (2012), comienzan a hablar sobre la necesidad de dinámicas de integración y de generar espacios de comunicación entre estudiantes, pero no profundizan sobre técnicas concretas para llevar a cabo dicho objetivo.

Dando un paso más, aunque no utiliza el psicodrama, Yescas Sánchez (2013) realiza una investigación en México, que busca abordar el acoso mediante las clases de filosofía. En la misma, se realizan dinámicas dentro de asignatura de filosofía, con el fin de crear nuevos subgrupos dentro la clase mediante la realización de actividades, y a su vez fomentar el autoconocimiento. El conocerse entre compañeros dio como resultado que se derriben

prejuicios preexistentes y se establezcan vínculos más sanos, reduciendo así la violencia entre estudiantes.

Investigaciones como las de Atocha Arbeláez (2016-2017), Verdugo Alarcón y Ausin Campbell (2010) y Vicente (2017), proponen la utilización de la técnica de Psicodrama de Moreno, y los juegos de roles como medio para comprender y reestructurar los grupos escolares con el fin de que cambien las dinámicas agresivas en los mismos. Estas técnicas permiten el autoconocimiento, la visualización de la dinámica grupal, y el conocimiento entre pares, y concuerdan con la perspectiva adoptada por de la presente tesina.

Si bien hay investigaciones en la materia con respecto al tratamiento individual, y recomendaciones de intervención para para padres y educadores, no se han encontrado con predominancia, investigaciones que propongan un tratamiento que incluya a los pares, y fomenten su sana vinculación. Al ser una temática que se visibilizó y nombró como tal hace relativamente poco, es difícil encontrar material. El bullying abordado desde el psicodrama en escuelas que fomente la transformación de los compañeros en un grupo con relaciones sanas, tiene escaso material.

## **Marco teórico**

El psiquiatra, psicólogo y sociólogo, Jacob Levy Moreno, en el año 1915, propuso una teoría y práctica de la psicología a la cual llamó “psicodrama”, basada en el teatro, la psicología y la sociología. La misma adopta una mirada integral y holística de la persona, ya que abarca lo que se llama la tríada psicodramática, que es la afectividad, la cognición y la corporalidad. Para entender este marco teórico es que veremos sus conceptos básicos.

En el psicodrama se trabaja con la espontaneidad, ya que es mediante ésta que se expresa el inconsciente en un ámbito social de una manera adecuada. La habilidad para ser creativo está íntimamente ligada a la capacidad de responder de manera única ante situaciones familiares o novedosas, permitiendo así la expresión individual. Ambas habilidades implican la capacidad de ajustarse al entorno, manteniendo la integridad personal mientras se adapta a las normas sociales y culturales.

A su vez, se trabaja con el concepto “tele”, el cual hace referencia a la dinámica de empatía recíproca pero libre de sesgos de historias vinculares previas. Por el contrario está la “transferencia”, a través de la cual sí se deposita en un otro objetos introyectados internos en vínculos anteriores.

También para este marco teórico es de suma importancia el “locus”, que hace referencia a un lugar y espacio en el cual ocurre una situación que genera un sentimiento y modalidad de relación particular en la historia o en la fantasía del sujeto, que le dio una significación específica. Por otro lado está el “status nascendi”, que hace referencia a un proceso evolutivo y dinámico en el cual el locus se inserta. La “matriz” entonces, es el modelo de relación que el sujeto tiene como mecanismo de defensa frente a una situación en la cual el sujeto no puede manejar sus emociones ni el entorno. Esta matriz, que se originó como mecanismo de defensa, al ser aplicada a otras situaciones resulta desadaptativo ya que no tiene ni espontaneidad ni creatividad, es un modelo rígido que surge en el locus.

Teniendo en cuenta estos conceptos es que el psicodrama busca la cura del sujeto intentando que este logre conectar el locus con la matriz, desbloqueando así la situación o situaciones que se vinculan con la emergencia original del conflicto. De este modo, es que se podrá reconocer la matriz frente a un locus concreto, que cuando se generaliza en otras situaciones resulta desadaptativo ya que no responde a los requerimientos de la nueva situación. Esto permitiría responder con espontaneidad y creatividad de manera adecuada a nuevas situaciones.

Este proceso se da en el contexto de la dramatización por eso es que para entender la técnica debemos hablar de la tríada psicodramática, mente, cuerpo y afecto.

Aquí se trabaja con la “memoria corporal”, que hace referencia a que hay en el cuerpo patrones musculares y neurofisiológicos que cargan una memoria corporal, y se asocian con ideas, fantasías, emociones, que eluden la codificación verbal. Entonces se busca que mediante la acción y la palabra se desbloquee la cadena de significados que están reprimidos.

## **Desarrollo metodológico**

### **Procedimiento**

La elección de la temática seleccionada se debe al gran interés por la niñez y adolescencia, y las problemáticas que la afectan. Es por eso que, tras la investigación, al reconocer el bullying como uno de los problemas que más incide en estas etapas vitales, se optó por estudiar la misma y como trabajar por su prevención. Tras el estudio del psicodrama en una práctica en una materia de la universidad, es que se logró la vinculación entre esta técnica como método preventivo para el bullying. A su vez, desde la propia experiencia, realicé clases de teatro muchos años, y si bien ésta práctica era meramente dramática y no terapéutica, se lograba en las clases de improvisación cierta sensación de catarsis, sumado a que a lo largo de las clases el grupo se fortalecía al exponernos y compartir. Es así que

sumando la experiencia personal y el estudio de la técnica psicodramática, se buscó investigar más sobre ésta técnica aplicada a la prevención de la problemática del bullying. La selección de la información se vio impulsada por la ayuda del profesor Oswaldo Vernet, quien estaba a cargo de la materia Psicoterapia familiar, de pareja y grupos, y la cual inspiró para este trabajo. Al ser una temática relativamente novedosa, la revisión bibliográfica presentó dificultades, especialmente el hecho de querer encontrar estudios para la ciudad de Buenos Aires. Si bien encontrar información acerca del bullying no fue difícil, sí lo fue el hecho de encontrar bibliografía para este tema desde un abordaje psicodramático, lo que redujo las fuentes, es por eso que a medida que fue avanzando el trabajo se fue dificultando la búsqueda de información. A su vez, mucha de la información eran blogs, por lo que en varios casos no era confiable, entonces la mayor fuente de información del presente trabajo se enriqueció por tesinas de grado y doctorales.

# Capítulo 1. Entendiendo la dinámica del bullying: abordar la raíz del problema

## 1.1 ¿Qué es el bullying escolar?

### 1. 1. 1 Definición y datos en Argentina

Para comenzar es de suma importancia como vamos a definir esta problemática ya que las definiciones escogidas van a guiar el análisis de dicho problema y las posibles soluciones. El bullying es una forma de agresión recurrente y deliberada que tiene lugar en el entorno escolar, y que se caracteriza por el desequilibrio de poder entre el acosador y su víctima. Según Olweus (1995), uno de los autores más reconocidos en el estudio del bullying, este fenómeno implica una intimidación continua que puede ser física, verbal o psicológica. Además, Smith (2002) señala que el bullying puede provocar graves consecuencias tanto para la salud física como emocional de las víctimas, afectando su bienestar y rendimiento escolar. Roland (1989) propone una definición muy similar a Olweus ya que dice que el bullying es “violencia física o mental, mantenida a lo largo del tiempo por un individuo o un grupo contra otro individuo que no es capaz de defenderse”. Farrington (1993) afirma que el bullying es una opresión repetida, que puede ser física o psicológica, hacia un individuo de menor poder, por parte de otro con mayor poder. Por su parte Christie (2005) dice que el bullying es “cualquier expresión oral o escrita, gesto, acto físico o cualquier otra forma que esté dirigida a causar angustia o dolor a una o más estudiantes”. En resumen, el bullying es un comportamiento perjudicial que va en contra del respeto y la convivencia pacífica en el ámbito educativo.

Si consideramos los distintos aspectos contemplados por estas definiciones, podemos entender que el bullying implica la realización de actos físicos o psicológicos con intención de provocar daño y sostenidos en el tiempo, dirigidos hacia un estudiante vulnerable. La definición es significativa porque destaca no solo los hechos de abuso sino también la vulnerabilidad, exclusión y soledad que padece la víctima.

En Argentina la ley 26.061 de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes y la Declaración Universal de los Derechos de los Niños y Niñas, plantean que todos los menores tienen derecho a recibir una educación integral y desarrollarse como personas en condiciones saludables y seguras, y de ninguna manera recibir un trato violento o discriminatorio. Por lo tanto se puede considerar al bullying como un grave problema ya que atenta contra estos derechos fundamentales.

Aquí, el término utilizado para referirse al bullying es "bulear", y los estudiantes con sobrepeso, que usan gafas o que son de baja estatura son los grupos principales que sufren este tipo de violencia. Se estima que unos 240.000 adolescentes son víctimas de este fenómeno, y de ellos, el 9% sufre lesiones graves, el 17% faltan a clases para evitar el acoso y el 6% ha considerado el suicidio como una opción. Claramente, este es un problema de gran

envergadura. En el año 2000, el caso de Javier Romero, quien asesinó a uno de sus compañeros después de sufrir bullying y ser apodado como "Pantriste" por sus agresores, llamó la atención sobre este tema en los medios de comunicación.

### **1. 1. 2 Causas**

Es importante saber qué atribución causal hacen las víctimas, es decir porque creen que son atacadas, a la hora de analizar esta problemática.

En un estudio realizado por Avilés Martínez (2006) se les preguntó a los alumnos "si te han intimidado en alguna ocasión, ¿por qué crees que lo hicieron?" y las respuestas más predominantes fueron por sentirse débil o sentirse diferente, los que piensan que el acoso tiene como objetivo molestarlos y por último aquellos que no saben atribuir una causa.

Este mismo estudio realizado por Avilés Martínez (2006) informa que según una autoevaluación realizada por distintos agresores escolares, estos dicen que las principales causas de su agresión es en gran parte por que los provocaron (64%), por gastar una broma (33,6%), porque molestar (15,2%), porque a ellos también se lo hicieron (12,8%) y porque el otro es más débil o distinto (8,8%). Los expertos han identificado tres motivos que impulsan a los acosadores a realizar acciones de bullying (Lawrence y Adams, 2006), en primer lugar, reciben recompensas tangibles como dinero, comida o juguetes de sus víctimas. En segundo lugar, obtienen una ganancia emocional al sentirse poderosos y en una posición superior. Y por último, sienten cierta impunidad al elegir a compañeros que no denunciarán las agresiones a los profesores. Por otro lado, otros estudios subrayan que el acosador busca esta sensación de poder y domina a víctimas que perciben como débiles y sumisas (Patterson, G. 2005). Como veremos más adelante los agresores, suelen provenir de familias en donde se imparte la violencia o suelen tener problemas familiares, por lo que replican ese modelo o descargan su enojo con sus compañeros.

### **1. 1. 3 Consecuencias**

Estudios a largo plazo han demostrado que aquellos que han experimentado bullying severo en la escuela sufren repercusiones a lo largo de su vida. Además de una baja autoestima, enfrentan dificultades para establecer amistades y lograr éxito tanto en lo profesional como en lo social. De manera alarmante, un estudio (Lawrence, G. y Adams, F. 2006) encontró que un 46% de las personas que han sufrido acoso severo han considerado el suicidio. Otros estudios, desde una perspectiva de género, han mostrado que las mujeres que fueron víctimas de bullying tienen más probabilidades de desarrollar depresión en la edad adulta. Por otro lado, los hombres que fueron acosados en la escuela enfrentan dificultades

para establecer relaciones sentimentales en su vida adulta. Finalmente, se ha encontrado una correlación entre ser víctima de bullying y ser víctima de acoso laboral en la vida profesional.

Es importante recordar que no se debe generalizar y que todas las personas tienen derecho a no ser juzgadas por sus acciones durante su etapa escolar. Sin embargo, algunos estudios indican que aquellos que fueron agresores en la escuela tienen más probabilidades de cometer delitos en la edad adulta.

#### **1. 1. 4 Tipos de bullying**

El acoso se puede desarrollar de diversas maneras, si bien la más conocida y popular es la violencia física, la violencia tiene distintas caras, como la violencia psicológica también. A su vez, la misma, con el avance de la tecnología, ya no se reduce al espacio escolar y de manera presencial, sino que se da mediante las distintas redes sociales, lo cual aumenta la dificultad para controlarla.

En Reino Unido se hizo una encuesta (Naylor, P. et al. 2006) en 51 escuelas en donde se les preguntó a profesores y alumnos de entre 11 y 14 años qué es el bullying para ellos. El 70% de los profesores estuvo de acuerdo con que el bullying es la diferencia de poder entre el acosado y el acosador, el 45% concordó en que implica atemorizar a la víctima, el 25% que hay una intención de hacer daño, y luego alrededor del 10% concordaron en el abuso físico o verbal, la exclusión social, y la continuación en el tiempo. En cambio solo el 40% del alumnado estuvo de acuerdo en la diferencia de poder entre el acosado y el acosador, luego a diferencia de los profesores, los alumnos si le dieron más importancia al abuso físico o verbal en sus definiciones llegando al 33%, y por último debajo del 10% concordaron con la continuidad en el tiempo, el atemorizar a la víctima, la exclusión social y la intención de hacer daño.

Además de los comportamientos abusivos comunes, las nuevas tecnologías han presentado un nuevo tipo de bullying conocido como "ciberbullying" (Stover, D. 2006). Este ciberbullying se lleva a cabo a través de mensajes de texto o llamadas telefónicas, correos electrónicos, chats, servicios de mensajería instantánea y compartiendo videos o imágenes en sitios web. Tres encuestas realizadas en 2006 en Inglaterra y Suecia revelaron que aproximadamente un 6,6%, un 9% y un 5% de los estudiantes encuestados habían sido víctimas de algún tipo de ciberbullying. Además, estas investigaciones también mostraron que las víctimas y los agresores suelen ser tanto víctimas como agresores habituales (Smith, P. 2006). Otra encuesta llevada a cabo en Estados Unidos en 2003 identificó que hasta el 42% de los menores eran víctimas de ciberbullying. Estos estudios también destacan los peligros específicos que el ciberbullying presenta en comparación con las formas tradicionales de bullying escolar: a) puede ocurrir tanto en el ámbito escolar como fuera de él, b) la víctima no tiene la capacidad de defenderse o de alejarse del peligro, c) los acosadores pueden ocultarse en el anonimato y d) la audiencia a la que se dirige el acoso es muy amplia (un aspecto crítico

a la hora de propagar rumores o difundir imágenes y vídeos comprometidos). Es importante tomar en cuenta esta forma de agresión a la hora de legislar sobre bullying y planificar medidas para su prevención. En el año 2007, cuando Facebook y Twitter recién comenzaban a surgir, 12 estados de Estados Unidos ya habían iniciado medidas para incriminar el ciberbullying.

## **1. 2 El bullying desde una perspectiva vincular**

El bullying implica un elenco mucho más amplio que solo un acosador y un acosado. Si bien estas son las dos figuras que más se destacan, son muchas más las personas que participan de manera directa, pero también de manera indirecta. Es de suma importancia tener esto en cuenta para este trabajo, ya que al reconocer el bullying como una problemática que se da dentro de un sistema de vínculos y roles, las acciones llevadas a cabo para atacar esta problemática no estarán focalizadas en la problemática actual, sino en una más profunda, que es revisar las conductas desadaptativas de los sujetos, ver por qué se originaron, y poder así actualizarlas para que se vincule de una manera más creativa y sana.

A continuación se explicarán los distintos roles y su función dentro del sistema, esto nos ayudará a entender las causas y por ende nos dará algunas pistas de cómo prevenirlo.

### Víctima

Si nos remitimos a una encuesta que se realizó en Reino Unido (Naylor, P. et.al. 2006) a alumnos y profesores, se llega a la conclusión de que la víctima es una persona a la que se la daña tanto física como psicológicamente, y sufre temor ya que es agredido constantemente. Si bien las víctimas no responden a un solo perfil, hay algunas características comunes en las personas que sufren de acoso en las escuelas.

Frecuentemente se identifica a las víctimas de violencia como personas débiles, inseguras, ansiosas, precavidas, sensibles, calmadas, tímidas y con una baja autoestima (Farrington, 1993). Se ha enfatizado particularmente en el papel de la autoestima en el comportamiento de las víctimas y en su relación con las circunstancias de sus compañeros (Campart y Lindstrom, 1997), siendo una característica común entre los estudiantes que sufren violencia. Estos individuos suelen tener una percepción muy negativa de sí mismos y de su situación.

En cuanto a la edad, estudios demuestran que hay más prevalencia de bullying de los 10 a 13 años. Otros estudios que utilizan técnicas cualitativas (Bradshaw y Johnson 2011) no hallan diferencias significativas en la edad de las víctimas. Investigaciones que median entre estas dos posturas apoyan que la edad de mayor incidencia es la preadolescencia, pero a su vez el autoreporte de ser acosados disminuye con la edad, aunque los compañeros y docentes

siguen reportándolo, por lo que se si bien las víctimas no lo reportan, se ve en todas las etapas escolares (Salmivalli y Nieminen 2002).

Por otro lado, en lo que refiere a la prevalencia en el género tanto hombres como mujeres sufren de igual modo. Sin embargo, algunos estudios (Phoenix, et al. 2003) demuestran que los hombres que se desvían de los “códigos sociales de masculinidad” tienden más a sufrir bullying. La orientación sexual es una variable que también influye en las víctimas, ya que los alumnos homosexuales, tanto hombres como mujeres, son más propensos a sufrir violencia escolar, incluso este acoso homofóbico tiende a ser más tolerado.

Se demostró que pertenecer a una minoría étnica aumenta las probabilidades de ser víctima (Fleschler, M. Tortolero, S. y Markham, C. 2006). Otra encuesta probó que el hecho de vivir con un solo progenitor también aumenta levemente las probabilidades de que la persona sea víctima de bullying.

En el contexto familiar, las personas afectadas por el acoso suelen permanecer más tiempo en su hogar. Según Olweus (1993), un excesivo cuidado por parte de los padres puede generar en los niños una dependencia exagerada y una fuerte afiliación al ambiente hogareño; estas características definen a menudo a las víctimas de acoso. El autor sugiere que estos patrones de protección excesiva pueden ser tanto causas como consecuencias del acoso. Además, se ha observado que las víctimas mantienen un vínculo más estrecho y positivo con sus madres.

En lo que respecta a la apariencia física, esta es influyente a la hora de determinar a la víctima del bullying. Las personas “diferentes” suelen ser más propensas a ser blanco de este tipo de agresión, por ejemplo estudiantes con sobrepeso, con ortodoncia, personas con algún trastorno visual que los lleva a utilizar anteojos, o personas con alguna discapacidad (Honwood, et al, 2005). De acuerdo con Olweus (1993), las personas que son víctimas de acoso suelen ser menos fuertes físicamente, en especial los hombres, no son agresivos o violentos, y tienen altos niveles de ansiedad e inseguridad. Sin embargo, el autor aclara que estos rasgos externos no son la causa directa de la agresión o del estatus de víctima. Los agresores explotan estos rasgos diferenciadores una vez que han elegido a su víctima.

En una investigación el licenciado Avilés Martínez (2006), pone en evidencia la atribución causal de las víctimas de bullying, es decir porque creen ellos que son maltratados. En los resultados podemos identificar cuatro grandes grupos: el primero que dice no saber porque lo acosan, el segundo que dice que es por ser diferente a los acosadores, el tercero que responde que le hacen bullying por ser el más débil, y por último los que dice que es simplemente para molestarlos.

En cuanto a la tipología de las víctimas se plantea la división entre dos prototipos. Por un lado los individuos activos o provocativos que suelen mostrar un patrón de ansiedad y reacción agresiva, lo que el agresor/a utiliza para justificar su propio comportamiento. En el papel de víctima, estos individuos pueden comportarse como agresores/as mostrándose violentos y desafiantes. Estos alumnos/as suelen tener problemas de concentración y tienden a

comportarse de manera irritante y tensionada, siendo etiquetados a menudo como hiperactivos/as, lo que provoca reacciones negativas en muchos de sus compañeros/as. Por otro lado, la víctima pasiva es el tipo de víctima más común, compuesta por sujetos inseguros que típicamente no responden al ataque del agresor/a. Para el agresor/a, este comportamiento es una señal de la inseguridad y desprecio de la víctima hacia sí misma. Olweus (1998) describe este modelo de ansiedad y reacción sumisa en combinación con la debilidad física. En cuanto al ámbito social, las víctimas son rechazadas y no suelen tener amigos verdaderos en clase, por lo que tienen redes sociales de apoyo muy pobres. A pesar de esto, suelen tener una actitud positiva hacia sus profesores, a diferencia de los agresores. Son los menos populares de la clase si nos atenemos a los datos sociométricos. Son niños/as aislados/as que tienen unas redes sociales de apoyo con compañeros/as y profesorado muy pobres. Sin embargo desarrollan una mayor actitud positiva hacia su profesorado que los agresores (Olweus, 1998).

Con respecto, a las perspectivas a futuro de la víctima, si bien no se puede generalizar, investigaciones han mostrado ciertas tendencias. En investigaciones longitudinales se demostró que víctimas de bullying severo presentan consecuencias a lo largo de toda su vida, por ejemplo dificultades para conocer nuevos amigos, tener éxito profesional y baja autoestima. Es preocupante que las cifras indican que de estas víctimas de bullying severo, el 46% han tenido ideas suicidas (Urra, M. 2017). Lawrence y Adams, por otro lado, mostraron que en relación al género, las mujeres víctimas de *bullying* presentan más posibilidades de tener depresión en la adultez. Por su parte, los varones presentan más dificultades para establecer relaciones sentimentales al ser adultos (Lawrence y Adams, 2006). Por último, también las víctimas de este tipo de acoso son propensas a ser víctimas de acoso laboral (Smith, P. Singer, M Hoel, H. y Cooper, C. 2003).

### El agresor

Generalmente los agresores suelen ser mayores o tener la misma edad que la víctima. Según los estudios tradicionales, los agresores varones suelen seguir los "códigos de masculinidad", lo que lleva a una forma de acoso más física, mientras que las mujeres tienden a acoso psicológico más sutil. Últimamente, se ha notado un aumento del ciberbullying entre chicas, ya que estas pueden usar la tecnología para difundir rumores y mensajes hirientes. No obstante, estudios más recientes sugieren que ahora las chicas han aumentado su nivel de violencia y agresión de manera más directa.

Existen investigaciones que afirman que los niños que acosan a sus compañeros en la escuela, en su mayoría provienen de familias en las que también hay agresores. Algunos estudios basados en experiencias personales, han detectado incluso tres generaciones de acosadores (Lawrence, G. y Adams, F. 2006). Por otro lado, encontramos casos de bullying en colegios con diferentes niveles socioeconómicos. Esto significa que no solamente ocurre en escuelas de alta o baja categoría.

Cuando se busca describir la personalidad psicológica de los alumnos que acosan a sus compañeros, se pueden identificar dos perfiles diferentes. Un perfil muestra que los estudiantes que padecen baja autoestima o síntomas depresivos pueden ser más propensos a convertirse en agresores, según algunos estudios (Karstadt, L. y Woods, S. 1999). Los investigadores también han descubierto que aquellos que enfrentan problemáticas familiares también tienen una mayor probabilidad de convertirse en acosadores (Roland, E. 2002). Además, otros estudios han demostrado que quien perpetúa la intimidación puede tener una buena autoestima y ser el líder de un grupo (Sutton, J. Smith, P. y Swettenham, J. 1999; Patterson, G. 2005). Algunas características que suele destacar Olweus (1998) con respecto a los agresores es que suelen ser agresivos e impulsivos, poca empatía hacia lo que pueda sentir la víctima, poco registro de culpa, mucha sensación de autosuficiencia y bajas habilidades sociales para negociar y comunicar sus deseos. En general, suelen mostrar poco interés en la escuela y sus vínculos familiares no son fuertes.

El Informe Cisneros X proporciona una detallada lista de las conductas agresivas que los agresores llevan a cabo contra sus víctimas. Dichas conductas incluyen apodosos hirientes, ignorar a la víctima, burlarse de sus errores, insultar, difamar, mentir acerca de la víctima, criticar su apariencia física, excluirlo del grupo, hacer gestos despectivos, gritar, imitarlo para burlarse, tergiversar sus palabras, agredir físicamente, impedirle hablar, esconderle cosas, ridiculizarlo, prohibir a otros hablar o estar con él, criticar su forma de hablar, discriminarlo por ser diferente o robar sus pertenencias (Oñate, A. y Piñuel, I. 2006).

### El grupo de pares

Ahora bien, estas situaciones de violencia escolar no solo las conforman el agresor y la víctima, sino que se dan en un contexto, y ahí es donde entra en juego el tan importante papel del grupo de pares.

Si bien no son conscientes de ello, los espectadores tienen un papel crucial, ya que la masa si apoyan al agresor o se mantienen de manera pasiva puede causar la exclusión de la víctima, pero si defienden al agredido pueden causar que las agresiones terminen.

Se han realizado numerosos estudios sobre el comportamiento del grupo de compañeros debido a su gran importancia, y se han definido tres posiciones que pueden tomar: el grupo que refuerza el acoso, el grupo que defiende al acosado y el grupo que ignora la situación. En cuanto al primer grupo, se han identificado ciertas características que se suelen relacionar con los alumnos que apoyan al agresor, como tener baja autoestima, establecer amistades estresantes e insatisfactorias, carecer de autocontrol y utilizar estrategias ineficaces para afrontar situaciones incómodas. Los motivos para apoyar al agresor pueden ser la búsqueda de seguridad, la admiración hacia él o la hostilidad hacia la víctima. En cuanto al segundo grupo, se han establecido ciertas características que se relacionan con los alumnos que defienden al acosado, incluyendo tener una buena autoestima, dar soporte emocional a sus amigos y utilizar estrategias efectivas para afrontar situaciones difíciles. Los motivos para

ayudar al acosado pueden ser el juicio moral negativo sobre la agresión, la identificación con la víctima, la reciprocidad o la autorrealización. Finalmente, se han identificado ciertas características que se relacionan con los alumnos que ignoran las situaciones de acoso, como tener un alto autocontrol y no conocer a las personas agredidas. Los motivos para ignorar la situación pueden ser no considerarlo su problema, tener miedo a las consecuencias, responsabilizar a la víctima, creer que su intervención empeoraría las cosas o incluso disfrutar siendo espectadores del espectáculo.

### La escuela

La escuela funciona a la vez como escenario donde se da el bullying y como agente activo en la dinámica del bullying. Tomando a la escuela como lugar donde esto se lleva a cabo, los lugares más populares en donde se da el acoso son: el patio, el aula, el comedor, en los trayectos de ida y vuelta, en los baños o vestuarios, en los lugares deportivos, en los estacionamientos.

En cuanto a la escuela como agente podemos registrar varios puntos clave. La dirección de la escuela es quien puede optar por darle lugar al bullying como problemática o no. Esto lo puede hacer formando a los profesores, armando campañas para concientizar a los alumnos, brindando espacios para que los alumnos puedan expresar sus preocupaciones, integrando a las familias en la búsqueda de soluciones, entre otras opciones. Se comprobó que la relación estrecha entre los alumnos y docentes reduce el bullying. A su vez es de gran importancia que no se presenten en la escuela modelos violentos (Olweus, D. 1987). El papel de los profesores puede ayudar mucho interviniendo de manera directa o indirecta y tomando medidas al respecto. También es necesario supervisar los espacios de la escuela en donde se producen las escenas de bullying, pero no solo esto sino que los docentes deben estar informados de cómo actuar frente a estas situaciones. Es entonces una parte clave trabajar con los docentes para actuar contra esta problemática.

### La familia

Distintas investigaciones (Smokowski y Kopasz 2007; Rodkin y Hodges, 2003) demuestran el rol tanto de las familias de las víctimas como de las familias de los agresores en situaciones de bullying. En las familias de las víctimas, la sobreprotección puede ser un factor de riesgo, ya que un menor sobreprotegido tendrá menos herramientas para hacer frente y evitar el acoso. Una vez que se acaba el acoso, los progenitores pueden apoyar a sus hijos para evitar que vuelva a suceder, lo que puede también generar cierta sobreprotección. Por lo tanto, el exceso de protección familiar puede ser tanto la causa como la consecuencia del bullying. En cuanto a las familias de los agresores, parece que a menudo no prestan la debida atención a sus hijos y tienen un estilo de relación demasiado permisivo. A menudo, los padres consideran que los abusos de sus hijos son "algo de niños", incluso llegando a normalizarlos en

el caso de los hijos varones. Los estudios indican que los agresores aprenden en casa que la violencia es una herramienta útil en ciertas situaciones.

Según el informe Monbuso (Byrne, B. 1994), el 50% de los padres no tienen conocimiento de que sus hijos sufren violencia escolar, y el 67% de los padres se enteran de que sus hijos son víctimas por estos y no por las escuelas. Estas cifras evidencian que una gran parte del personal de las instituciones educativas no tienen conocimiento de lo que allí sucede, y tampoco saben cómo tratarlo.

### La sociedad

La escuela no es independiente de la sociedad, más bien funciona como un espejo que refleja las problemáticas y valores sociales. Si la sociedad es intolerante hacia ciertos grupos, como los inmigrantes o los homosexuales, es probable que estos estudiantes también sean marginados dentro de la escuela por sus compañeros.

## **Capítulo 2. El psicodrama como herramienta para vincularnos mejor**

### **2.1 La teoría de los vínculos**

Habiendo entendido que el bullying se plasma en la violenta manera de vincularse, y en muchos casos por tener modelos violentos es que nos parece relevante entender la problemática en cuestión desde la teoría de los vínculos y de los roles de Moreno (1993). Esta teoría ve a la persona y al proceso terapéutico desde una perspectiva vincular y social. El vínculo como un espacio en donde la espontaneidad permite que el ser se actualice, el “otro” es quien permite que el “yo” se vaya estructurando y diferenciando, adecuándose a las normas sociales (roles), sin perder la singularidad.

### **2.2 La teoría de los roles**

#### **2. 2. 1 Entendiendo los roles**

En cuanto a la teoría de los roles, Moreno define al rol como la “unidad mínima de conducta interaccional”, con esto se refiere a la interacción con otros en una situación específica, en la cual hay un rol y un contrarrol. Esto sería imposible sin un otro, es por eso que, como veremos más adelante, el abordaje de la técnica psicodramática se da en grupo con otros.

Los roles son entendidos en relación con otros, por esto se desarrollan en racimos de roles, y estos se dan de manera complementaria. La misma puede ser asimétrica, por ejemplo un padre y un hijo, o simétrica, por ejemplo en una amistad. Si bien el rol se da dentro de una conserva social que pone ciertas expectativas, tiene su dinamismo ya que la persona aporta su aspecto creativo y singular, es decir la manera propia de implementar este rol, poniéndose en juego sus aspectos personales.

#### **2. 2. 2 Psicopatología del psicodrama**

La psicopatología del psicodrama admite que un rol es sano cuando se pueden integrar aspectos individuales y necesidades propias de una manera adecuada a las conservas y expectativas culturales. Por contraparte un rol es patológico cuando responde solo a las necesidades pulsionales, es decir se expresa de manera impulsiva, habiendo un desequilibrio entre lo propio y lo culturalmente esperado, o cuando por el contrario se responde solo a las conservas culturales sin aportar la expresión espontánea. Generalmente en el bullying es que el agresor responde desde la necesidad impulsiva, siendo este un comportamiento desadaptativo.

### 2. 2. 3 Desarrollo evolutivo desde la teoría de los roles

Un niño nace en una familia y en una sociedad que se entienden como una red de roles. El rol se forma en esta matriz de identidad, que enseña al sujeto patrones de comportamiento y realidad, que a través de roles generan el Yo del sujeto. Es por esto que el Yo surge del rol, en la relación con el otro. Es la madre en como “Yo auxiliar” quien ayuda a que el niño forme su Yo separando la fantasía de la realidad, lo interno de lo externo, y el yo del no yo, y quien ayuda al niño a dar forma a sus roles. El niño, en el rol de hijo es que internaliza patrones de comportamiento esperados, es decir, la conserva cultural del rol de hijo. Así adopta reglas y mediante este rol estructura el Yo. Para que esto se dé es necesario que alguien ocupe el rol de madre.

### 2. 2. 4 Clasificación de los roles

Hay tres calcificaciones de roles según Moreno:

- La primera calcificación se plantea desde el desarrollo evolutivo del rol. En una primera instancia surgen los roles psicosomáticos, estos responden a funciones fisiológicas necesarias para vivir y le permiten al bebé experimentar el cuerpo. Algunos ejemplos son el rol de defecador o el rol de ingeridor. Hay en estos una dependencia y no puede diferenciarse de otras personas. Estos roles se vinculan al rol materno y son impuestos. En una segunda instancia se dan los roles psicodramáticos, que se asocian a la dimensión psicológica del yo. Van emergiendo en el desarrollo individual y forman lo que sería el “yo psicodramático”, estos roles describen conductas asociadas a procesos psicológicos. Por último los roles sociales ayudan a construir la sociedad, por ejemplo como madre, profesor, hijo. Corresponde a la dimensión de la interacción social. Estos roles psicosomáticos, psicodramáticos y sociales interaccionan y conforman la identidad. Un rol es la manera en que un sujeto reacciona frente a una situación en la que hay otras personas actuando como contrarroles. Este rol, por su parte, es el conjunto de otros roles subyacentes integrados en el rol social. A estos Moreno los considera “unidades culturales de conducta”, es decir. roles que se aprendieron en momentos originarios de vincularidad.
- La segunda clasificación se relaciona con el grado de espontaneidad o libertad a la hora de adoptar un nuevo rol. Está el *role taking* que consiste en imitar el rol dependiendo los modelos que haya disponibles. El rol se estaría actuando ya que responde a las expectativas que hay puestas sobre el mismo. También se encuentra en *role playing*, en donde hay una respuesta más creativa y espontánea del rol, se explora el rol desde lo personal. Por último en el *role creating* se integra lo personal y cultural, formando así un rol particular. La secuencia ideal es primero tomar el rol, luego jugarlo y por último crearlo.
- La tercera clasificación de roles se relaciona con cómo se agrupan los roles, estos lo hacen en clusters. Al comienzo del desarrollo de un niño, los ramilletes tienen distintas

características que marcan las agrupaciones. El cluster 1 o materno, tiene como complemento a la madre o a la persona que ocupe su lugar. Aquí hay una completa dependencia del niño ya que necesita a esta figura para sobrevivir, y todavía no puede diferenciarse a sí mismo de las demás personas. Esta etapa es de suma importancia para el futuro ya que es donde se aprende a recibir ayuda. También está relacionada con la ternura como base para las relaciones íntimas. Es esencial en esta etapa la contención de las emociones, ya que el niño internaliza esta figura materna, construyendo sus sentimientos y la capacidad de tolerar la frustración, pérdidas o la tristeza. En cuanto al cluster 2 o paterno, aquí la figura principal es la del padre o quien ocupe su función. Él es quien le brindara seguridad para enfrentarse al mundo, ya que idealmente es apoyado por él logrando así cierta autonomía. Es aquí donde empieza a distinguirse del otro, de los objetos, y separar la fantasía de la realidad. En el cluster materno y paterno se fundan funciones que luego de adulto formarán parte de otros roles. A su vez, en estos vínculos asimétricos es que se aprende a recibir, en el cluster 1, y a dar, en el cluster 2. El cluster 3 o fraterno se relaciona con la socialización y se da en los roles de amistad o de hermanos, es la relación con sus pares y ya no es dentro de un vínculo asimétrico. Y éste cluster da lugar al compartir, ya que en los anteriores fue sostenido y afirmado. También es fundamental para los vínculos que se den aquí la negociación, los acuerdos, los pactos, en donde en pos de una ganancia se entrega algo. Es aquí a donde pertenecen la mayoría de los roles de la adultez, y es donde se consolida la construcción del nosotros.

### **2. 3 Objetivos del psicodrama**

Podemos identificar algunos objetivos de esta técnica tales como:

- Reconocer los propios pensamientos, conductas, motivaciones, relaciones y sentimientos.
- Descubrir opciones de conducta más funcionales y nuevas.
- Prepararse para llevar a cabo las respuestas que se encontraron más convenientes
- Comprender mejor las situaciones, los puntos de vista de los demás y nuestra propia imagen o acción sobre ellas.
- Intentar eliminar roles disfuncionales y crear nuevos roles más adecuados

### **2. 4 Contextos e instrumentos fundamentales**

Como explicamos previamente esta técnica permite la creación de nuevos roles más funcionales. Para esto requiere ciertos contextos e instrumentos fundamentales que veremos a continuación, establecidos por Moreno y con modificaciones de la Escuela Argentina de Psicodrama.

### **2. 4. 1 Contextos**

Como explicamos previamente esta técnica permite la creación de nuevos roles más funcionales. Para esto requiere ciertos contextos e instrumentos fundamentales que veremos a continuación, establecidos por Moreno y con modificaciones de la Escuela Argentina de Psicodrama. La estructura social es la red social que contiene a un sujeto en la cual se circunscriben los grupos y se forma ya que el sujeto tiene intenciones con los demás. Dentro de las estructuras artificiales con objetivos en particular, es donde se halla el grupo terapéutico.

#### Contexto social

Este contexto es lo que sería la realidad social, dada fuera del ámbito del trabajo. Está regido por normas sociales que requieren que la persona tenga cierta conducta y compromisos. Es de este contexto que la persona traerá el material para trabajar en la sesión. Es aquí donde las personas viven, donde se enferman y a donde vuelven luego de la sesión.

#### Contexto grupal

Este contexto está formado por los pacientes y terapeutas, es decir por todos los integrantes del grupo terapéutico, por los intercambios que realizan y el producto de los mismos. Tiene un compromiso en donde cada uno tiene responsabilidad sobre cómo actúa frente a sus compañeros, pero por su fin terapéutico, hay más tolerancia y libertad que en el contexto social.

#### Contexto dramático

El contexto dramático se encuentra dentro del contexto grupal, ya que es lo que el protagonista y el director pondrán en escena. Este es un contexto artificial ya que se representa cierta situación, por lo que pertenece a lo fantástico. Aquí los protagonistas juegan sus roles, por lo que la diferencia con el contexto grupal es que este pertenece a lo fantástico y se actúa un rol, mientras que el grupal pertenece a lo real y participa el individuo. Es en el escenario que se pueden hacer y deshacer escenas, donde los personajes se pueden intercambiar, donde se juega con los roles, donde se puede alterar el tiempo e interactuar de una forma particular, ya que se pasa a un clima relajado y donde el compromiso es distinto al social, permitiendo así otra perspectiva más amplia del conflicto que se plantea.

## **2. 4. 2 Instrumentos fundamentales**

### Protagonista

Es quien trae el tema que se dramatizará y también quien lo jugará, siendo de esta manera autor y actor. Es entonces considerado el emergente dramático del grupo.

### Escenario

Es en donde se trabaja con el método psicodramático y en el cual se construye el contexto dramático, aquí el protagonista va a expresarse y el dónde el director trabajará. El hecho de que el escenario tenga cierta altura facilita que se entienda la experiencia “como si”, recuerda a los participantes que lo que pase en ese momento es ficción, y que el compromiso que se tiene es con el papel que se juega y no con el individuo propiamente dicho.

### Yo-auxiliar

Las personas cuando nacen son incapaces de sobrevivir solas, por lo que, mediante el sistema Tele, se relacionan con otras personas más organizadas y activas que las capacitan para la culturización de la herencia social y las ayudan a subsistir. Esto se da de manera espontánea no solo por parte de quien lo necesita sino de esta otra persona con quien se vinculará. A este otro se lo denomina “Yo-auxiliar”, y es quien lo ayudará a subsistir.

El “Yo-auxiliar” también está presente en el contexto dramático en la etapa de dramatización. Luego de que en caldeamiento surja el protagonista, también surge el “Yo-auxiliar”, que ofrece un rol complementario. En un primer momento de la dramatización el “Yo-auxiliar” va a establecer un vínculo con el protagonista y puede cambiar o mutar la consigna del director. En un segundo momento, recibirá consignas concretas del director y no las podrá cambiar, intentará crear con velocidad un compromiso emocional con el protagonista, logrando la objetividad para cumplir la consigna. La dramatización girará en torno al protagonista, por lo que el “Yo-auxiliar” y su dramatización estarán a su servicio, es decir que sus contenidos propios no aparecerán en escena, solamente acompaña al protagonista afectivamente y emocionalmente e instrumenta sus síntomas.

Moreno empleaba a miembros del grupo para llevar a cabo la función del “Yo-auxiliar” como actores espontáneos, a diferencia de la Escuela Argentina de Psicodrama que utiliza Yo-auxiliares formados.

### Función de actor

La espontaneidad, para Moreno, se expresa en la vivacidad y novedad frente a una situación. El “Yo-auxiliar” presenta un rol complementario cuando se produce el encuentro, cuando el grupo se compromete con el contexto dramático, dado que en ese acto creador se da la fuerza para nuclear la emoción. Es entonces que lo que dice el “Yo-auxiliar” lo hace desde su función de actor. Para velar por la función de actor el “Yo-auxiliar” debe desarrollar su capacidad histriónica trabajando en su expresión dramática, y teniendo una apertura a las distintas formas de expresión y al valor que el protagonista les da.

### Funciones del director o terapeuta

Éste debe tener una sólida formación en los psicológico o psiquiátrico y en lo psicodramático, que prometa rigor científico para que no ocurra el *happening*. Esta persona va a tener varios y distintas funciones a lo largo de la sesión.

En primer lugar, y más importante está la función de terapeuta, y es en torno a la cual giran las demás funciones. Esta atraviesa toda la sesión y está presente en todo momento, aunque no se ejerce de la misma manera en todas las etapas. En la primera etapa se dedica a explorar y recolectar material realizando un caldeamiento específico o inespecífico donde detectará el emergente grupal. En la segunda etapa en donde se tratará este emergente mediante el protagonista, el terapeuta o director va a elegir la dramatización, dirigirá, introducirá al “Yo-auxiliar”, y realizará intervenciones en cuanto a la puesta en escena. En la tercera y última etapa es donde da por terminada la dramatización, promoverá que el auditorio comente, hará un análisis de lo ocurrido y dará por finalizada la sesión. Para que esta función se lleve a cabo correctamente se debe dar dentro de un encuadre.

Por otro lado ejerce la función de productor en la primer parte de la sesión ya que implica llevar a cabo el caldeamiento, y en la dramatización es quien va a seleccionar el material traído por el protagonista, y que es lo que se dramatizará, ya que estas deben cumplir el objetivo de poder promover un compromiso afectivo, una vivencia del conflicto, la comprensión con consciencia del mismo.

Por último está la función de analista social que se realiza más sobre el final de la sesión, en la etapa de comentarios y análisis. Se enfoca en los roles y vínculos que se movilizan en la dramatización.

### Auditorio

Es el conjunto de pacientes y “Yo-auxiliares” que está alrededor del escenario, si el psicodrama es individual lo conformarán únicamente los “Yo-auxiliares” si el protagonista está dramatizando. Este instrumento dependerá de qué tipo de psicodrama se esté llevando

a cabo, si es grupal, individual, de pareja, de niños, de familia, de instituciones, entre otros. La función del auditorio es de suma importancia ya que da mayor intensidad y compromiso a lo que sucede en el escenario. El auditorio aporta una diversidad de valoraciones y opiniones sobre la acción del protagonista, aportando nuevas perspectivas, novedad y espontaneidad. El protagonista tendrá entonces nuevos puntos de vista frente a sus acciones, aportando nuevas posibilidades, críticas y apoyos. Si el número de integrantes del auditorio es mayor, favorecerá el ocultamiento personal y aumentará el compromiso afectivo. El aislamiento, por su parte, favorecerá la intensidad, por el contrario si en el grupo sus integrantes se conocen y hay menos aislamiento, será más difícil la intensidad.

## **2. 5 Etapas del psicodrama**

Moreno (1993) estableció ciertos pasos a seguir y etapas con las que una sesión del psicodrama debe contar a la hora de llevarse a cabo y facilitarán la acción terapéutica.

### **2. 5. 1 Caldeamiento**

El caldeamiento es el conjunto de intervenciones y procedimientos con el fin de crear condiciones óptimas para la acción. Hay caldeamientos grupales, caldeamientos del protagonista, caldeamientos específicos y caldeamientos inespecíficos.

#### Caldeamiento grupal

Esto se da entre el recientemente abandonado contexto social y el contexto grupal al que se arriba. Hay intereses y emociones latentes pero también los pacientes llegan con varias resistencias, expectativas, nervios. El objetivo de este momento es poder crear un clima adecuado para que se genere confianza, se promueve la espontaneidad, se pase al contexto grupal, surja un emergente y poder así pasar a la dramatización. El caldeamiento sería en cierto modo una entrada en calor para lograr el clima adecuado.

#### Caldeamiento del protagonista

El protagonista puede ser un sujeto, un subgrupo, como por ejemplo una pareja, o el grupo entero. El caldeamiento ayudará al protagonista a tener un mejor desempeño en el psicodrama, es decir lo prepara para adentrarse en la representación y que haya una movilización emocional, disminuyendo así las resistencias, y aumentando la espontaneidad. En esta etapa es que se pasa del contexto grupal al dramático. Cuando el individuo está con el grupo, pertenece a él, forma parte del consciente e inconsciente grupal, y la pertenencia al

mismo le da apoyo y seguridad. Es aquí que el inconsciente del protagonista y su pasado se hará presente en un potencial emerger. Pero este emerger del inconsciente no es gratuito, sino que presenta gran tensión y ansiedad, ya que el sujeto se enfrentará a sus conflictos. El protagonista quiere actuar pero necesita ayuda para reducir sus resistencias, es por eso que necesita ayuda mediante el calentamiento o caldeamiento, primero de manera inespecífica y luego específica. Entonces podrá seguir tres pasos: pasar del grupo al escenario, luego poder definir la escena y por último dramatizar.

#### Caldeamiento inespecífico

Es el primer momento de la sesión en donde el director se pone en contacto con el auditorio. El director va a coordinar este momento, y su objetivo, mediante distintos procedimientos será reducir la tensión, lograr que pongan la atención en el tiempo presente y que haya interacción en el grupo.

#### Caldeamiento específico

Este consiste en diversos procedimientos para que el protagonista se pueda preparar para dramatizar de la mejor manera, es decir están enfocados específicamente en el protagonista. Es parecido a la etapa de dramatización ya que en esta el protagonista "jugará" el rol, pero se prioriza el caldeamiento más que la dramatización. Si se llegaron a invertir roles en una dramatización, será necesario realizar un caldeamiento nuevo.

### **2. 5. 2 Dramatización**

Esta etapa es el centro y característica principal del psicodrama, en ella consiste la escena teatral, en la cual el guión es la vida misma del protagonista. Las personas somos seres inherentemente sociales, y para ello es necesario entender a los demás, es entonces que desde nuestra infancia se juegan y encarnan distintos roles para comprenderlos, el psicodrama entonces ressignifica esta habilidad humana con fines terapéuticos.

El director utilizará varias técnicas para que el protagonista pueda plasmar en el escenario de manera concreta el material que aporte, es decir, este último aporta las situaciones y personajes y el director los encuadrará dentro del psicodrama. El pasado se hará presente vivencial comprometiendo afectivamente a quienes participen.

Al darse esta dramatización en un contexto terapéutico, es que se podrán estudiar la dinámica psíquica del protagonista, el director podrá intervenir terapéuticamente, podrá ver qué cambios estas intervenciones tienen en el o los participantes, y podrá controlar la evolución del cuadro clínico. Al principio, la dramatización contará con baja carga afectiva,

pero con la ayuda del “Yo-auxiliar”, ésta va a ir aumentando.

Moreno consideró de suma importancia la fidelidad entre lo vivido por el individuo y la dramatización, logrando una buena puesta en escena, y no dejando afuera nada de lo que el protagonista traiga, es decir que éste pueda externalizar y “jugar” todos los personajes que aporte, sin descartarlos. A la vez es fundamental, la espontaneidad, pero no solo esto, sino que esté acompañada de un compromiso emocional y afectivo. Por último no se debe abandonar el contacto con el auditorio.

## **2. 6 Disposición de la sesión y su mecánica**

### **2. 6. 1 Apertura de la sesión**

Para delimitar el espacio, el foco de atención y así el encuadre es que se utilizarán sillas en el centro de lo que será el escenario. Estas sillas están conectadas formando un ángulo recto con sus patas delanteras. Si la cantidad de participantes es muy numerosa se iniciará el caldeamiento desde el auditorio, sino ya directamente en el escenario, es decir pasando las sillas.

### **2. 6. 2 Apertura de la dramatización**

Para esto el director va a separar las sillas, como si fueran un telón, dando pie así al contexto dramático.

### **2. 6. 3 Cierre de la dramatización**

Por el contrario, para esto, el director va a unir las sillas representando el cierre del telón. Es entonces que los “Yo-auxiliares” que hayan participado y el protagonista salen del escenario. Puede ocurrir, si se cree necesario que el protagonista continúe en el escenario para realizar los comentarios y observaciones. Esto último se da cuando la movilización afectiva es grande y necesita que se elabore con su propia participación. Puede también que la dramatización no solo genere una movilización afectiva en el protagonista sino también en los miembros del auditorio que lograron identificarse con los roles, mientras esto sucede el protagonista seguirá en el escenario. En el momento en que comience a surgir material propio del grupo y no solo de los personajes, es que el protagonista volverá al auditorio, volviendo ya del contexto dramático al grupal nuevamente.

### **2. 6. 4 Cierre de la sesión**

Si no hay un contrato previo la sesión finalizará cuando el director lo crea conveniente. Si hay un contrato y horario estipulado de cierre, el director deberá finalizar,

pero debe organizarse para administrar el tiempo de manera tal que todas las etapas del psicodrama se lleven a cabo, y que haya un buen manejo terapéutico para que el corte no sea abrupto y repentino.

## **2. 7 Técnicas para la dramatización**

### **2. 7. 1 Cambio de roles**

En este tipo de técnica psicodramática, el foco principal está puesto en el rol, entendido como el conjunto de comportamientos que una persona adopta en relación con los demás (Cornejo y Brik Levy, 2003). El rol comprende la identidad en sus dimensiones psicológicas, físicas y sociales. Este proceso no solo implica representar distintos papeles, sino también desarrollar la capacidad de observarse internamente, conectando la acción externa con la propia vida emocional y favorecer la integración de roles que suelen vivirse como contradictorios, de modo que la persona pueda alcanzar un funcionamiento más equilibrado.

La construcción del personaje suele iniciarse mediante propuestas corporales: caminar de distintas maneras, exagerar gestos, experimentar con movimientos o representar emociones a través del cuerpo. Estas acciones permiten que el participante se distancie momentáneamente de su situación cotidiana y entre en una identidad ficcional. En la medida en que incorpora elementos personales a esa figura, el rol adquiere profundidad y autenticidad, enriqueciendo tanto la experiencia del protagonista como la percepción del grupo. En este proceso, la función del terapeuta es acompañar al participante para que explore las características del rol elegido sin confundirse con él, ayudándolo a regresar a sí mismo una vez finalizada la escena. Según Cornejo y Brik Levy (2003), este retorno a la propia identidad, luego de haber habitado otra, es un aspecto fundamental del encuadre, ya que permite que el trabajo emocional sea transformador sin resultar desbordante.

Ponerse en el lugar del otro constituye uno de los pilares centrales del psicodrama. A través de esta técnica, las personas pueden explorar tanto situaciones imaginadas como escenas vinculadas a su vida cotidiana, enfrentarse a desafíos personales y ensayar alternativas posibles. Este proceso abre la puerta a percibir cómo se sienten los demás y a comprender conductas que inicialmente resultaban difíciles de interpretar. Tal como señala Castanedo Secadas (2008), esta práctica favorece un entrenamiento profundo en la empatía, permitiendo acceder a vivencias y significados que, desde el propio rol habitual, muchas veces pasan inadvertidos. El role-playing facilita la experimentación de respuestas ante escenarios complejos y habilita modos de comunicación diferentes. Su finalidad es fortalecer la capacidad del participante para vincularse con otros de manera más consciente y asertiva. Wainstein (2006) lo presenta como un recurso fundamental del psicodrama, ya que mediante consignas

como “imagínate en el lugar del otro”, la persona no solo expresa lo que piensa o siente, sino que incorpora nuevas miradas y puede ensayar conductas que le serán útiles en el futuro. En este espacio dramático, las acciones pueden modificarse, repetirse o ajustarse, a diferencia de lo que ocurre en la vida real, donde lo actuado no puede retrocederse (Castanedo Secadas, 2008).

Al interpretar personajes ficticios, cada individuo proyecta aspectos propios, como emociones, deseos, impulsos, pero en un registro simbólico que facilita abordarlos sin temor. Esto posibilita expresar aquello que en la vida cotidiana quizá no se permitiría. En este sentido, la técnica favorece la ampliación de roles funcionales y la construcción de otros nuevos, a la vez que reduce la frecuencia de roles menos funcionales, como el de víctima o el de perdedor, según afirman Cornejo y Brik Levy (2003).

Para estos autores, el cierre de la dramatización constituye un momento clave del proceso. Es fundamental que el paciente pueda tomar distancia del personaje y volver progresivamente a su identidad actual. La reflexión posterior, orientada por preguntas del terapeuta sobre las características del rol y su significado, permite integrar lo vivido en escena con su mundo emocional. El propósito final es ayudar a que la persona establezca un puente entre lo experimentado y lo comprendido, fortaleciendo así su capacidad de autoconocimiento.

### **2. 7. 2 Técnica del espejo**

Esta técnica se basa en que un yo auxiliar reproduzca de manera precisa los movimientos, posturas y expresiones corporales del protagonista, sin que ello sea vivido como una parodia o una falta de respeto. Debido a su nivel de sensibilidad, requiere que quien la realice esté profundamente conectado con el participante, ya que se aplica especialmente cuando la persona tiene dificultades para representarse a sí misma mediante palabras o acciones.

Su finalidad principal es favorecer una mayor autopercepción: permite que el protagonista observe desde afuera aspectos de sí que, de otro modo, pasarían inadvertidos. El distanciarse ofrece una mirada renovada sobre la situación que está atravesando. A diferencia de la técnica del doble, aquí el yo auxiliar no añade interpretaciones ni intervenciones verbales, sino que se limita a reflejar de manera fiel la conducta verbal y no verbal del protagonista (Castanedo Secadas, 2008).

### **2. 7. 3 Técnica del doble**

Esta técnica requiere un alto nivel de sintonía entre el protagonista y el yo auxiliar, similar a lo que ocurre con el uso del espejo. Su finalidad es hacer visible aquello que el paciente no logra expresar de manera directa: pensamientos implícitos, tensiones internas, gestos o actitudes que quedan fuera de la conciencia. Lo que se busca es que el protagonista pueda observar, casi como si estuviera frente a un reflejo ampliado, aspectos de su propio diálogo interno y de su lenguaje corporal. Es fundamental evitar exageraciones, ya que una interpretación sobreactuada podría invadir emocionalmente al participante. El doble funciona como la voz de lo no dicho, permitiendo que creencias latentes o sentimientos ocultos se manifiesten.

El efecto suele ser más potente cuando el doble es ejercido por otra persona del grupo, ya que escuchar las propias vivencias a través de otra voz genera un impacto emocional mayor. Según Castanedo Secadas (2008), existen situaciones particulares en las que esta técnica resulta especialmente útil, como cuando se trabaja con ambivalencias internas mediante dobles múltiples, o cuando un bloqueo emocional surge por presiones contradictorias, en cuyo caso se pueden utilizar dos dobles que representen cada una de esas fuerzas en tensión. El doble no debe limitarse a reproducir verbalmente el discurso implícito del protagonista, sino que también debe incorporar gestos, posturas y modos de actuar que reflejen su estilo personal. Esto favorece que el paciente se reconozca en esa representación y, al mismo tiempo, facilita que el yo auxiliar pueda involucrarse profundamente en el papel. Para que el doble pueda intervenir con eficacia, es necesario que pase por un proceso de calentamiento previo que le permita sintonizar con el estado emocional del protagonista. Durante la dramatización, su intervención debe surgir tanto desde la comprensión intelectual como desde una resonancia emocional auténtica. Al finalizar, se realiza una instancia de devolución donde se aclaran puntos, se expresan emociones contenidas o se revisa la coherencia de lo actuado. Una vez concluido este proceso, el yo auxiliar deja su rol y retorna a su posición habitual dentro del grupo.

### **2. 7. 4 Técnica del soliloquio**

Esta técnica consiste en que el protagonista exprese en voz alta sus pensamientos y emociones, como si dialogara consigo mismo aun estando acompañado. Castanedo Secadas (2008) la describe como un modo de “pensar en voz alta”, que permite al grupo terapéutico acceder a contenidos internos del personaje. Puede ser utilizada por el protagonista, por un yo auxiliar o incluso por el director, siempre que contribuya al proceso terapéutico. Según Wainstein (2006), se busca que la persona verbalice su percepción inmediata sobre sí misma.

El soliloquio cobra especial relevancia cuando el paciente está realizando un cambio de roles, ya que ayuda a mostrar lo que va descubriendo desde el rol complementario. También permite incluir pensamientos sobre el entorno, ampliando la comprensión de la escena. Esta técnica facilita la toma de conciencia del protagonista sobre sus propios sentimientos y sus efectos, permite que el terapeuta y el grupo comprendan mejor el conflicto, y, cuando lo realiza un yo auxiliar, mostrar al protagonista cómo podrían percibirlo los demás. Tal como plantean Cornejo y Brik Levy (2003), realizar el soliloquio desde el rol de otra persona contribuye a la empatía, la aceptación y la comprensión de distintos puntos de vista.

### **2. 7. 5 Técnica de la escultura**

Según lo planteado por Cornejo y Brik Levy (2003), esta técnica se basa en la utilización del cuerpo y de elementos simbólicos para construir una representación espacial y visual de las experiencias internas del protagonista. Su propósito es exteriorizar emociones, tensiones o vivencias que generan malestar, permitiendo que estas se transformen en algo observable y analizable tanto para el paciente como para el terapeuta. Puede aplicarse de manera individual o grupal, y resulta especialmente útil para explorar ámbitos donde existen dificultades relacionales, como vínculos familiares o interacciones sociales.

Las modificaciones que se introducen en las esculturas favorecen el surgimiento de nuevas formas de comunicación, abren la posibilidad de transformar roles rígidos y permiten desarmar estructuras familiares estereotipadas. Como señala Wainstein (2006), este trabajo revela claramente los subsistemas familiares y la forma en que se relacionan entre sí, además de permitir una lectura más amplia sobre cómo cada persona se vincula con otros sistemas sociales, como la escuela, el deporte o el ámbito laboral.

Cornejo y Brik Levy (2003) destacan también que dentro de esta técnica pueden integrarse otras herramientas psicodramáticas. Por ejemplo, el soliloquio puede utilizarse para invitar al paciente a expresar lo que siente al organizar la escultura de una determinada manera. Asimismo, la técnica del espejo permite al protagonista colocarse fuera de la escena y observarla como espectador, facilitando una mirada más objetiva sobre su propia experiencia emocional. Existen múltiples variantes de esta técnica, una podría ser crear la escultura que represente el presente y otra que represente el ideal, lo que permite explorar las transformaciones necesarias para acercarse al ideal.

### **2. 7. 6 Reemplazo de la palabra por sonido**

Cuando una persona tiene dificultades para poner en palabras lo que siente, se puede

recurrir a una técnica que sustituye el lenguaje verbal por sonidos. Esta modalidad conocida como “técnica sin palabras” invita al protagonista a expresar su mundo interno mediante vocalizaciones, variaciones de tono o sonidos no estructurados, que funcionan como una forma alternativa de comunicación emocional. A través de estos recursos sonoros, se representan sensaciones, fantasías o estados anímicos que de otro modo serían difíciles de transmitir. Es habitual que, en un primer momento, surja vergüenza o incomodidad por temor a parecer ridículo. Sin embargo, Castanedo Secadas (2008) señala que, a medida que se incorpora a las sesiones y se experimenta su efecto liberador, la resistencia disminuye y la técnica comienza a ser empleada con mayor naturalidad.

### **2. 7. 7 Técnica de la interpolación de resistencias**

Durante el desarrollo de una dramatización, es posible que se observe que ciertos movimientos o escenas están reforzando las defensas del paciente en vez de ayudarlo a confrontar sus conflictos. Cuando esto sucede, se pueden introducir ajustes en la estructura de la situación propuesta por el protagonista. Esto puede implicar pedirle al yo auxiliar o a algún integrante del grupo que asuma un rol distinto al previsto, lo cual rompe patrones habituales de respuesta y abre la puerta a comportamientos nuevos y menos automatizados (Wainstein, 2006). Estas modificaciones buscan que el participante entre en contacto con situaciones que normalmente evita y que suelen generar temor, evitando que se refugie en representaciones más seguras o cómodas. Castanedo Secadas (2008) señala que, en ocasiones, es el propio yo auxiliar quien siente la necesidad de transformar su personaje, según su creatividad y la dinámica del momento. Luego, durante la ronda de comentarios, puede explicar las razones de su elección y el sentido que tuvo dentro del proceso dramático.

### **2. 7. 8 Técnica de la concretización y amplificación**

Estas dos técnicas se utilizan de manera complementaria. La primera consiste en tomar un aspecto emocional o interno del protagonista, como una tensión, un sentimiento o una idea persistente, y transformarlo en un elemento visible dentro de la escena, como si se convirtiera en un personaje adicional con el cual se puede interactuar (Wainstein, 2006). Su finalidad es “acelerar y ampliar” los movimientos que conforman un conflicto interno, permitiendo que salga a la superficie de manera más clara (Wainstein, 2006). Cabe destacar que al materializar ciertos contenidos psíquicos pueden emerger expresiones de agresividad, tensión o lucha interna. Para canalizar estas fuerzas, el yo auxiliar puede ser sustituido por un objeto, por ejemplo un almohadón que reciba la descarga motriz o una silla que represente simbólicamente a la otra persona, de modo que el conflicto pueda expresarse de forma segura

y contenida.

La segunda técnica, llamada amplificación, consiste en resaltar y exagerar movimientos, gestos, tics o matices expresivos que aparecen espontáneamente en los miembros del grupo. Estos detalles corporales son enfatizados para hacerlos más visibles y accesibles, facilitando así la exploración de emociones como el amor, la vergüenza, el enojo o el miedo.

### **2. 7. 9 Construcción de un objeto**

Esta técnica consiste en identificar dentro del discurso familiar algún elemento significativo que, aunque no sea el problema principal, se relaciona con él de manera indirecta. Un integrante del grupo toma ese elemento y lo desarrolla en la escena, mientras el resto participa como observador o interactúa según sea necesario. Esta representación funciona como una metáfora que permite abordar el conflicto desde un ángulo distinto, abriendo caminos que suelen estar bloqueados cuando se intenta trabajar el problema de forma directa (Montero, 2005).

### **2. 7. 10 Maximización**

Montero (2005) señala que esta técnica suele aplicarse especialmente en casos donde el paciente presenta malestares o manifestaciones corporales. El procedimiento consiste en acentuar simbólicamente la zona del cuerpo involucrada, de modo que el protagonista pueda representarla directamente o interactuar con ella a través de un yo auxiliar. Este recurso permite explorar el síntoma como si fuera un personaje o entidad con la cual dialogar o confrontar.

### **2. 7. 11 Realización simbólica**

Esta técnica se basa en representar escenas imaginarias que funcionan como símbolos de experiencias o conflictos que el protagonista no logra abordar de manera directa. Cuando expresar el problema tal cual ocurre resulta demasiado difícil o movilizador, se recurre a una situación ficticia creada por el propio participante, quien la dramatiza para poder explorar su contenido emocional desde un lugar más seguro y metafórico (Montero, 2005).

### **2. 7. 12 Títeres**

Esta técnica resulta especialmente valiosa en el trabajo con niños, como lo destacan Cornejo y Brik Levy (2003), ya que ofrece una vía lúdica para proyectar aspectos del propio self. En este dispositivo, el protagonista selecciona los títeres que serán manipulados por los yo auxiliares o por otros miembros del grupo, mientras él ocupa el rol central de la escena. También puede optar por manejar todos los títeres por sí mismo, lo que favorece su creatividad y le brinda una sensación de control sobre la situación representada.

### **2. 7. 13 Técnicas psicodramáticas auxiliares**

Recursos como la música y la danza pueden incorporarse tanto en el momento de calentamiento como dentro de la dramatización. En el primer caso, resultan especialmente útiles con grupos que suelen racionalizar en exceso, ya que la música facilita el acceso a emociones que no se expresan con palabras. Según el tipo de melodía empleada, su función puede ser movilizar sentimientos latentes entre los integrantes del grupo o hacia el terapeuta, permitiendo que el protagonista alcance una catarsis. La danza, por su parte, ofrece una vía expresiva alternativa cuando el lenguaje verbal se vuelve rígido, limitado o repetitivo. Al apelar al movimiento corporal, posibilita exteriorizar afectos que la palabra no logra transmitir. Castanedo Secadas (2008) señala que la música tiene un efecto activador sobre los estados emocionales, y que la danza habilita la manifestación de emociones contenidas para que luego puedan transformarse o verbalizarse dentro del proceso terapéutico.

## **Capítulo 3. El psicodrama en el ámbito escolar**

### **3. 1 Psicoterapia de grupo**

El objetivo de la psicoterapia es cambiar patrones para que la mente opere de manera más funcional proporcionando mayor bienestar. A raíz de la latente pregunta de si la psicoterapia grupal puede alcanzar estos resultados en igual medida que la psicoterapia individual, se ha demostrado en numerosas investigaciones (Fuhriman y Burlingame, 1994; McRoberts et al.,1998; Lorentzen, 2000) que estos objetivos son alcanzados con eficacia mediante la psicoterapia grupal, permitiendo superar las dificultades de las distintas áreas de la vida. Y no solo eso, sino que también se demostró que los beneficios de la terapia grupal, tanto en desórdenes psicológicos tanto leves como agudos, es igual de eficaz que la terapia individual (McRoberts et al., 1998; Leichsenring, 2009). La propuesta de Moreno (1964) apoyaba que "el grupo actúa como un espejo para el individuo, ayudando a revelar aspectos ocultos de su personalidad y ofreciendo una plataforma para la autoexploración y la interacción". Como Moreno sostenía que enfermamos en grupo, lo que debemos hacer es sanar en grupo, optando entonces por la metodología grupal para trabajar.

### **3. 2 Razones por la cual aplicar el psicodrama con adolescentes**

Esta técnica no solo es muy útil para trabajar problemáticas con adolescentes sino que suele generar interés ya que en esta etapa vital las personas suelen ser más receptivas a lo novedoso y poco habitual. Siendo el psicodrama una terapia grupal, facilita la socialización entre pares, al crearse un grupo en donde sus miembros se vinculan. Si consideramos que el grupo con el que se trabaja son los alumnos de un curso de secundaria, les permitirá crecer como grupo, ya que aprenderán a vincularse de una manera distinta. En las sesiones se les da la posibilidad de que respondan de manera diferente a situaciones cotidianas representadas en el juego psicodramático, descubriendo así las respuestas más funcionales para ellos y aceptadas para el resto. El poder ver otras alternativas a la hora de actuar les permite ver que muchas veces su respuesta la creen como la única posible, y así identifican que hay más posibilidades a su alcance. Esto es de gran utilidad ya que es una etapa en donde surgen conflictos frecuentemente que generan gran malestar en el adolescente y quien lo rodea.

A su vez, la adolescencia es una etapa en donde el cuerpo experimenta gran cantidad de cambios físicos. Es por eso que el psicodrama los trabaja a través del descubrimiento, la exploración y el manejo del cuerpo con sus cambios. El psicodrama abarca a la persona de manera integral dado que no solo aborda la psiquis del sujeto sino

que también trabaja con su cuerpo, que ocupa un lugar de gran importancia en la adolescencia. Y lo bueno de este abordaje es que se da de manera grupal, por lo que el grupo en conjunto redescubre sus limitaciones y sus nuevas capacidades. En el bullying el cuerpo ocupa un rol fundamental a la hora de poder categorizarse como agresor o víctima, por lo que aprender a manipular este “nuevo cuerpo” y utilizarlo con un impacto positivo y no abusar de la propia fuerza es de suma importancia.

Las familias son una fuente de conflictos, sea porque son generadores de ellos o porque los mantienen. Mediante esta técnica es que los adolescentes pueden recrear situaciones que ocurrieron o que pueden llegar a ocurrir a futuro de manera dramática y de esta manera identificar los sentimientos que estas provocan y esclarecer su raíz. También les permite visualizar su lugar en su familia y reubicarse en ella, ya que muchas veces se sienten incomprendidos y no aceptados. Muchos conflictos surgen en la familia, es así que luego estos patrones disfuncionales de conducta aprendidos dentro de ella se propagan en otros ámbitos. Trabajar con esta dinámica puede prevenir de conductas agresivas en la escuela, el identificar estos patrones o conductas permite poder cambiarlos y elegir actuar de manera distinta.

Mediante el juego psicodramático los adolescentes podrán reflexionar y profundizar sobre sus experiencias de vida. El hacerlo en grupo les permite sentirse comprendidos, superar obstáculos, conocer otros puntos de vista e incluso conocer a sus compañeros desde otra perspectiva, derribando así prejuicios que, muchas veces, derivan en bullying.

### **3. 3 Trabajos sobre psicodrama en educación**

El psicodrama, desde su creación por Jacob Levy Moreno en la primera mitad del siglo XX, se ha consolidado como una metodología que integra la acción, la reflexión y la emoción en un mismo proceso formativo. En el ámbito educativo, su aplicación ha permitido generar espacios de aprendizaje vivencial, expresión emocional y construcción colectiva del conocimiento. Diversos autores, como Blatner (2000) o Kipper y Ritchie (2003) destacan su valor para abordar conflictos escolares, promover la empatía y desarrollar habilidades socioemocionales, tanto en niños como en adolescentes.

En el contexto internacional, el psicodrama ha sido implementado en distintos niveles educativos con resultados significativos en la mejora del clima escolar, la resolución de conflictos y el fortalecimiento de los vínculos interpersonales. Diversas investigaciones realizadas en países como Argentina, Colombia, Ecuador y España evidencian que esta herramienta posibilita un espacio de expresión y elaboración simbólica de las experiencias cotidianas de los estudiantes, facilitando la comprensión de sus emociones, la convivencia y la construcción de aprendizajes más integrales. A continuación, se presentarán las principales

problemáticas escolares comunes detectadas en dichos estudios, la manera en que el psicodrama fue aplicado para abordarlas y los resultados alcanzados en cada caso.

### **3. 3. 1 Problemáticas escolares en las que se intervino desde el Psicodrama**

En las distintas investigaciones analizadas, se identifican una serie de problemáticas comunes que afectan la convivencia y el bienestar dentro del ámbito escolar. En este apartado se presentarán las principales problemáticas observadas en las instituciones educativas donde se implementó el psicodrama como herramienta de intervención.

Parte de la investigación presentada por Manrique (2017) ocurrió en Argentina y se llevó a cabo en una escuela pública de nivel medio. Ésta surgió como respuesta a conflictos de tipo vincular entre los alumnos compañeros.

En la investigación realizada por Rico, Giraldo y Arroyave (1996) se estudió a niños alumnos de la misma escuela en Colombia de entre 7 y 8 años que presentaban problemáticas identificadas por los padres y maestros como timidez excesiva, agresividad física y verbal, desmotivación y bajo rendimiento académico y desacatar normas.

Sepúlveda Celis (2024) llevó adelante un estudio en una escuela en Colombia con alumnos de sexto grado, en el que se aplicó psicodrama debido a que se presentaron varios casos de bullying. La agresión era mayormente verbal e implicaba poner sobrenombres molestos, comentarios sobre la imagen, la capacidad intelectual, el estado socioeconómico y la orientación sexual y religiosa. Esta agresión generaba en las víctimas miedo, inseguridad, baja autoestima, bajas calificaciones, aislamiento, ausencia a clase e incluso deserción escolar, entre otras consecuencias. Por otro lado los agresores suelen ser niños que en sus casas sufren maltrato y repiten esa conducta en el ámbito escolar.

Guadalupe Tixi y Chimbay Buñay (2014), realizaron una investigación en una escuela de Ecuador ya que muchos de los estudiantes presentaban conductas agresivas, las cuales afectaban su desarrollo social y salud mental.

Se realizó también en Cádiz, España una investigación, dirigida por Salas Buzón (2022), que tenía como objetivo investigar sobre la eficacia del psicodrama y otras técnicas de dramatización similares para prevenir el bullying. Es por esto que tuvo lugar en una escuela con niños de 4to, 5to y 6to de primaria que fueron víctimas, espectadores o agresores. También estos alumnos presentaron problemáticas como discriminación, exposición a violencia familiar y estar en una escuela que tolera e ignora la violencia. En este trabajo se buscó concientizar a los alumnos sobre esta problemática social.

A partir de los estudios revisados, se observa que la violencia escolar y el bullying constituyen problemáticas recurrentes en distintos contextos educativos, independientemente del país o del nivel socioeconómico de los estudiantes. Estas situaciones, además de afectar el clima institucional, impactan negativamente en la autoestima, el rendimiento y el desarrollo emocional de los niños y adolescentes.

### **3. 3. 2 Estrategias utilizadas**

Las investigaciones revisadas presentan diversas estrategias para la aplicación del psicodrama en contextos escolares, adaptadas a las características de cada grupo y a las problemáticas abordadas. En todos los casos, se utilizaron dinámicas participativas que promovieron la reflexión, la expresión emocional y la toma de conciencia de los propios comportamientos. A continuación, se describen las principales metodologías empleadas por los distintos autores, destacando la variedad de recursos y enfoques con los que el psicodrama fue puesto en práctica dentro del ámbito educativo.

La investigación propuesta por Manrique (2017) se realizó con un encuadre flexible, ya que se hizo dentro de la escuela, en forma de taller abierto y la continuidad de los participantes no estaba asegurada. En primer lugar se tuvo una entrevista con la representante de la escuela en donde se establecieron los temas a abordar. Estos temas fueron la integración, la relación con otros y la violencia en las relaciones. En el taller concretamente se realizaron distintos juegos que proponían encarar diferentes roles (el tímido, la estrella, el burlado, quien burla, quien da órdenes) para que así pudieran experimentar lo que cada uno generaba.

La investigación realizada por Rico, Giraldo y Arroyave (1996) consiste en 19 sesiones de psicodrama realizadas en la escuela a la que asistían los alumnos. Las sesiones duraban 2 horas y tenían una frecuencia de una vez por semana. En ellas se hacían lectura de cuentos, ver películas, dramatizaciones y juego de roles. Se observó la conducta de cada niño y su rendimiento académico, desde el inicio del trabajo hasta su fin. Al inicio se realizaron entrevistas con padres y maestros para conocer más sobre la conducta y el rendimiento académico de los niños.

Las estrategias utilizadas por Sepúlveda Célis (2024), fue en primer lugar aplicar una encuesta a los estudiantes para identificar las causas del bullying. También se aplicó una entrevista a la psicorientadora de la institución para saber más sobre las situaciones de bullying y conocer las intervenciones realizadas hasta el momento. Luego se implementó el psicodrama durante siete sesiones, en donde se improvisaron escenas de bullying en la escuela para que los alumnos perciban las consecuencias de esta conducta.

La investigación de Guadalupe Tixi y Chimbay Buñay (2014), se realizó con adolescentes de entre 14 y 17 años. Los estudiantes que conformaban la muestra, eran estudiantes que luego de realizarles un cuestionario psicométrico de agresión obtuvieron rangos de agresión entre muy alta y moderada. Luego se realizaron 18 sesiones de psicodrama con ellos usando las técnicas de cambio de roles, asumir roles, entre otras.

En cuanto a la metodología utilizada por Salas Buzón (2022), se efectuó un taller de duración de 1 hora y 45 minutos con 4 actividades, en donde participaron 8 niños y 3 niñas de 4to, 5to y 6to de primaria. Antes de comenzar se aplicó un pre-test anónimo para que los alumnos y docentes respondan lo que creían que era el bullying. En primer lugar se realizó una representación preparada en donde se contaba la historia de una niña que había sufrido bullying. Luego de esto se realizan preguntas para que los alumnos reflexionen y expongan sus respuestas. Para continuar los mismos alumnos representan situaciones de bullying propuestas por tarjetas, y cada uno representa a un actor, ya sea víctima, agresor o espectador. Al terminar se hace una reflexión sobre este momento. En tercer lugar se habla en concreto sobre la dinámica del aula, se reflexiona, y se destaca algo positivo de cada integrante. Para terminar se analizan los sentimientos y emociones durante el taller y las destrezas aprendidas.

### **3. 3. 3 Resultados obtenidos**

Las investigaciones analizadas permiten observar el impacto positivo que las intervenciones psicodramáticas pueden generar en contextos educativos diversos. A través de distintas metodologías y enfoques, los autores coinciden en que el psicodrama favorece la expresión emocional, la comprensión del otro y la mejora de la convivencia escolar. A continuación, se detallan los principales resultados alcanzados en cada experiencia, evidenciando los cambios conductuales, vinculares y actitudinales producidos en los alumnos tras la implementación de esta técnica.

En cuanto a resultados obtenidos, Manrique (2017) demuestra que mediante las dinámicas psicodramáticas utilizadas los alumnos pudieron conectarse consigo mismos y con los otros. A partir de poder ponerse en el lugar del otro en el juego de roles, es que pudieron comprenderse entre sí y adquirieron la capacidad de dialogar con lo ajeno desde el respeto. Los juegos que apuntaron a reconocer que lugar ocupaban en el grupo les permitieron reconocer que les generaba este rol y ensayar también otros métodos de vincularse dentro de un espacio lúdico. El hecho de que los adolescentes que participaron asistieran por motivación propia a un espacio que no era obligatorio demostró la necesidad que había y el interés por la técnica. Por otro lado, la desventaja de esto fue que al ser un taller abierto, la constitución de un grupo estable fue muy dificultosa y entorpeció el poder encarar el trabajo con profundidad. Esto demostró la importancia del encuadre para este tipo de trabajo.

Los resultados obtenidos por Rico, Giraldo y Arroyave (1996) se midieron a través de entrevistas con la directora de la escuela, los maestros y padres. En estas entrevistas se comentaron cambios positivos con respecto al comportamiento y rendimiento académico de los niños, también notaron mayor responsabilidad, dedicación, mejor socialización y más integración en el grupo de niños.

La investigación realizada por Sepúlveda Célis (2024), tuvo como resultado alteraciones comportamentales, conductas reflexivas con respecto a la culpa y el respeto hacia otros, reconciliación, más compañerismo y empatía. A su vez, permitió involucrar a los adultos responsables como directivos, docentes, y a las familias generando espacios de comunicación.

Los resultados obtenidos por Guadalupe Tixi y Chimbay Buñay (2014), fueron que luego de las sesiones de psicodrama hubieron cambios positivos tanto en la conducta como en el ambiente dentro de las aulas. Los estudiantes se mostraron más tranquilos y hubo un gran descenso en la agresividad ya que lograron generar vínculos positivos y pudieron comunicar sus dificultades y conflictos. Al aplicar el mismo cuestionario psicométrico de agresión los resultados presentaron cambios, los niveles de agresividad obtenidos pasaron mayormente a baja y muy baja. Se llegó a la conclusión de que las sesiones de psicodrama ayudaron a disminuir las conductas agresivas entre los estudiantes.

Como resultado, el trabajo de Salas Buzón (2022), logró que los niños participantes puedan identificarse con el rol que ocupan frente al bullying. También pudieron exponer sus miedos y los agresores reconocieron sus errores.

En conjunto, los resultados de las investigaciones revisadas muestran que el psicodrama constituye una herramienta eficaz para transformar los vínculos dentro del ámbito escolar. La mayoría de las experiencias evidenciaron mejoras en la convivencia, el respeto mutuo, la empatía y la capacidad de diálogo. Además, se destacó la disminución de conductas agresivas y la creación de un clima más saludable en las aulas. Estas experiencias confirman que, cuando se aplican con un encuadre adecuado y una intención pedagógica clara, las dinámicas psicodramáticas pueden convertirse en un valioso recurso educativo y preventivo frente a problemáticas como el bullying.

### **3. 4 Algunos recomendaciones para aplicar psicodrama en el aula**

El psicodrama no se reduce a un conjunto de técnicas, sino que constituye una práctica sustentada en una teoría que le da sentido y dirección. Su valor radica en el propósito que orienta cada encuentro: es esencial tener claridad sobre el objetivo o la intención con la que se coordina la dinámica. En este tipo de trabajo, el rol del coordinador no implica enseñar ni

evaluar, sino acompañar y facilitar una vivencia compartida. Es quien cuida el encuadre y garantiza un clima de respeto.

Entre las reglas básicas se establece que nadie puede emitir juicios sobre los demás y que toda intervención debe realizarse en primera persona, expresando la propia vivencia o resonancia. Las consignas funcionan como propuestas abiertas a la exploración, y cada participante decide libremente hasta qué punto involucrarse. Lo esencial de la experiencia ocurre en el interior de cada uno y no siempre se manifiesta de manera visible. Finalmente, se resguarda la confidencialidad, todo lo que sucede dentro del espacio grupal permanece allí.

## Conclusiones

A partir de esta revisión, se evidenció con claridad que la violencia escolar y el bullying son problemáticas recurrentes que exceden fronteras, contextos socioeconómicos y culturas. Las experiencias recopiladas confirman que el sufrimiento emocional, el miedo, el aislamiento, la agresividad y las dificultades para vincularse afectan profundamente la vida escolar de niños y adolescentes. Frente a este escenario, el psicodrama se presenta como una herramienta especialmente valiosa porque trabaja directamente sobre los vínculos, los roles, la comunicación y la construcción de un clima grupal saludable. Su carácter vivencial y lúdico facilita que los estudiantes puedan comprender, elaborar y transformar sus emociones y conductas dentro de un espacio seguro.

La presente tesina permitió reunir, analizar y sistematizar diferentes investigaciones que abordan el uso del psicodrama en contextos escolares para la prevención y el tratamiento del bullying. A partir del estudio comparativo de experiencias realizadas en Argentina, Colombia, Ecuador y España, se observó que esta metodología tiene un potencial significativo para transformar la convivencia escolar y favorecer procesos de aprendizaje emocional que las prácticas educativas tradicionales no siempre logran alcanzar. En todos los casos revisados, el psicodrama promovió la expresión genuina de emociones, el desarrollo de la empatía, la capacidad de ponerse en el lugar del otro y la construcción de modos de relacionarse más respetuosos y solidarios. Los resultados analizados muestran que las intervenciones psicodramáticas generaron efectos concretos tanto en las conductas individuales como en las dinámicas grupales. En algunas investigaciones, como la de Tixi y Chimbay Buñay (2014), se evidenció una disminución significativa en los niveles de agresividad luego de las sesiones, acompañada de un clima áulico más armónico y colaborativo. En el estudio de Sepúlveda Célis (2024), los estudiantes lograron reconocer las implicancias del bullying, reflexionar sobre sus propias acciones y mostrar mayor empatía y responsabilidad frente a sus compañeros. Los trabajos desarrollados por Rico, Giraldo y Arroyave (1996) y por Manrique (2017) también evidencian mejoras en la comunicación, en la integración grupal y en la percepción de los vínculos dentro de la escuela. En todos ellos, el psicodrama actuó como un puente entre la experiencia emocional y la acción, permitiendo que los alumnos ensayaran nuevas formas de participación y convivencia.

Sin embargo, esta tesina también permite señalar una limitación importante: la escasa cantidad de investigaciones publicadas sobre la aplicación del psicodrama en escuelas argentinas. Aunque existen algunas experiencias aisladas, la falta de sistematización y de continuidad institucional dificulta la consolidación de esta metodología como una herramienta pedagógica reconocida. En comparación con otros países, Argentina muestra un desarrollo aún incipiente en este campo, lo cual resalta la relevancia del presente trabajo. La sistematización realizada no solo aporta información valiosa sobre los alcances

de esta técnica, sino que también evidencia la necesidad urgente de promover nuevas investigaciones y experiencias locales que fortalezcan su implementación.

A partir de lo analizado, es posible plantear varias recomendaciones. En primer lugar, sería importante fomentar la formación docente en psicodrama para trabajar la convivencia desde una mirada integral. La capacitación de profesores, equipos de orientación y directivos favorecería intervenciones más sólidas y continuas dentro de la escuela. En segundo lugar, se recomienda incorporar dispositivos psicodramáticos dentro de proyectos institucionales de convivencia, no como actividades aisladas, sino como parte de un trabajo sostenido que permita evaluar cambios en el tiempo. Asimismo, sería valioso que futuras investigaciones profundicen en el seguimiento longitudinal de los grupos intervenidos, incluyan muestras más amplias y comparen distintas técnicas dramáticas para identificar cuáles resultan más eficaces según la edad, el contexto y las características del grupo.

Por último, se considera fundamental promover políticas educativas que reconozcan la importancia del trabajo emocional y vincular dentro de las escuelas. El psicodrama, por su riqueza expresiva y su capacidad para generar transformación grupal, constituye una herramienta prometedora para abordar el bullying de manera preventiva y formativa.

Esta tesina aspira a contribuir a su difusión y a destacar su potencial pedagógico, invitando a pensar nuevas formas de acompañar a los estudiantes en la construcción de vínculos más empáticos, respetuosos y solidarios dentro del aula.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez Roales, E. (2015). *Violencia escolar: variables predictivas en adolescentes gallegos*. Universidad de Vigo.
- Atocha Arbeláez, M. C. (2017). *Intervención psicosocial con psicodrama en adolescentes con agresividad, internos en la escuela fiscal "Padre Antonio Amador", periodo 2016-2017*. Universidad de Guayaquil.
- Avilés Martínez, J.M. (2006) *Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas*. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa. Vol 4, nº 9.
- Blatner, A. (2000). *Foundations of psychodrama: History, theory, and practice* [Fundamentos del psicodrama: historia, teoría y práctica] (4.ª ed.). Springer.
- Bradshaw, C. P., & Johnson, R. M. (2011). The Social Context of Bullying and Peer Victimization: An Introduction to the Special Issue [El contexto social del acoso escolar y la victimización grupal: una introducción al tema especial]. *Journal Of School Violence*, 10(2), 107-114. <https://doi.org/10.1080/15388220.2011.557145>
- Byrne, B. (1994). Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools [Acosadores y víctimas en un entorno escolar con referencia a algunas escuelas de Dublín]. En *Irish Journal of Psychology*, 15 (4), 574-586.
- Campart, M. y Lindstrom, P. (1997). *Intimidación y violencia en las escuelas suecas: una reseña sobre investigación y política preventiva*. *Revista de Educación*, 313, 95-119.
- Castanedo Secadas, C. (2008). *Seis enfoques psicoterapéuticos* (2da ed.). El Manual Moderno.

- Cepeda-Cuervo E. & Caicedo Sánchez G. (2012). *Acoso escolar: caracterización, consecuencias y prevención*.
- Chiarino Durante, N. (2017). *Otra mirada a la problemática del bullying. Aportes desde el enfoque sistémico. Estudio de caso en un liceo de Montevideo (Licenciado)*. Universidad de la República de Uruguay.
- Christie, K. (2005). "Chasing the bullying away" [Ahuyentando el acoso]. Phi delta Kappan.
- Cornejo, S. & Brik Levy, L. (2003). *La representación de las Emociones en la Dramaterapia*. Bs As: Editorial Médica Panamericana
- Farrington, D.P. (1993). *Understanding and Preventing Bullying. Crime and justice* [Entendiendo y Previniendo el Bullying. Crimen y justicia]. En Review of Research, 17. Chicago: The University of Chicago Press.
- Fleschler, M; Tortolero, S. & Markham, C. (2006) *Bullying and victimization among black and hispanic adolescents* [Bullying y victimización entre adolescentes negros e hispanos]. Adolescence. Vol 41, nº 163.
- Fuhriman, A. y Burlingame, G. M. (1994). *Group psychotherapy: research and practice* [Psicoterapia de grupo: investigación y práctica]. En A. Fuhriman y G. M. Burlingame (Eds.) Handbook of group psychotherapy: An empirical and clinical synthesis (pp. 3-40). Wiley.
- Guadalupe Tixi, D. R., & Chimbay Buñay, S. J. (2014). *Psicodrama en la agresividad de los estudiantes de la Unidad Educativa «Fernando Daquilema» de Riobamba, julio - diciembre 2014* [Tesina de grado]. Universidad nacional de Chimborazo.
- Honwood, J; Waylen, A; Herrick, D (et. al.) (2005). *Common visual effects and peer victimization in children* [Efectos visuales comunes y victimización entre pares

en los niños]. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*. Vol.46, pp. 1177-1181. doi:10.1167/iovs.04-0597

Karstadt, L. y Woods, S. (1999). *The school bullying problem* [El problema del acoso escolar]. *Nursing Standard*. Vol. 14, N°2, pág. 32-35.

Kipper, D. A., y Ritchie, T. (2003). The effectiveness of psychodramatic techniques: A meta-analysis [La eficacia de las técnicas psicodramáticas: un meta-análisis]. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 7(1), 13–25.

Lawrence, G. y Adams, F. (2006). *For every bully there is a victim* [Por cada acosador hay una víctima]. *American Secondary Education*. Vol 35, N°1, pág. 66-71.

Leichsenring F. (2009). *Psychodynamic psychotherapy: A review of efficacy and effectiveness studies* [Psicoterapia psicodinámica: una revisión de los estudios de eficacia y efectividad]. En R. A. Levy y J. S. Ablon (Eds.), *Handbook of evidence-based psychodynamic psychotherapy*. Current clinical psychiatry (pp. 3-27). Humana Press.

Lorentzen, S. (2000). *Assessment of change after long-term psychoanalytic group treatment* [Evaluación del cambio después de un tratamiento grupal psicoanalítico a largo plazo]. *Group Analysis*, 33(3), 373-396.

Lugones Botell, M. (2017). *Bullying: aspectos históricos, culturales y sus consecuencias para la salud*. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(1).

Manrique, S. (2017). *Aportes del psicodrama al campo de la formación*. *Revista Didac*, 70, 29–34.

McRoberts, C., Burlingame, G. M. y McCleary, L. (1998b). *Comparative efficacy of individual and group psychotherapy: a meta-analytic perspective* [Eficacia comparativa de la psicoterapia individual y grupal: una perspectiva metaanalítica]. Brigham Young University.

- Montero, N. (2005). *Introducción al Psicodrama de Moreno*. Escuela Sistémica Argentina, Argentina.
- Moreno, J. L. (1964). *The psychiatrist as a group leader* [El psiquiatra como líder de grupo]. Beacon House.
- Moreno, J.L. (1993). *Psicodrama*, Sexta Edición. Lumen
- Naylor, P. et al. (2006). *Teachers and pupils, definitions of bullying* [Profesores y alumnos, definiciones de bullying]. *British Journal of Educational Psychology*. N° 76, pág 553-576.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in schools: bullies and whipping* [Agresión en las escuelas: matones y azotes]. Washington, D.C.: Hemisphere.
- Olweus, D. (1987) *School-yard bullying, grounds for intervention* [Bullying en el patio de la escuela, motivos para la intervención]. *School Safety*. N°6, pág. 4-11.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do* [Bullying en la escuela. Lo que sabemos y lo que podemos hacer]. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1995). *Bullying or Peer Abuse at School: Facts and Intervention* [Intimidación o abuso entre compañeros en la escuela: hechos e intervención]. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196–200.  
<https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772640>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* (Roc Filella, trad). Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2006). *El acoso escolar: una revisión general*. En A. Serrano (Ed.) *Acoso y Violencia en la escuela*, 79-106. Barcelona. Ariel.
- ONG Internacional Bullying Sin Fronteras. (2019, 1 noviembre). *Estadísticas de Bullying en Argentina*. Año 2019. Bullying Sin Fronteras.

<https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2019/10/estadisticas-de-bullying-en-argentina.html>

Oñate, A. y Piñuel, I. (2006) *Acoso y violencia escolar en España*. Informe Cisneros X.

Patterson, G. (2005) *The bully as a victim?* [¿El acosador como víctima?]. *Pediatric nursing*. Vol 17, nº 10.

Phoenix, A; Frosh, S; y Pattman, R. (2003) *Producing contradictory masculine subject positions: narratives of threat, homophobia and bullying in 11-14 year old boys* [Produciendo posiciones de sujeto masculinas contradictorias: narrativas de amenaza, homofobia y bullying en niños de 11 a 14 años]. *Journal of Social Issues*. Vol. 59, nº1. Pág 179-195.

Rico, F., Giraldo, B. L., & Arroyave, M. E. (1996). *La pulsión de saber y el papel del psicodrama infantil en la elaboración de los conflictos* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Medellín, Colombia.

Rodkin, P. y Hodges, E. (2003). Bullies and Victims in the Peer Ecology: Four Questions for Psychologists and School Professionals. *School Psychology Review*. 394-395. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086207>

Roland, E. (1989). "A system oriented strategy against bullying" [Una estrategia orientada al sistema contra el acoso]. *Bullying: an international perspective*. Londres.

Roland, E. (2002). *Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts* [Bullying, síntomas depresivos y pensamientos suicidas]. *Education Research*. Vol. 44, Nº1, pág. 55-67.

Salas Buzón, R. (2022). 3, 2, 1. . . ¡Acción en las aulas! *Técnicas teatrales como estrategias pedagógicas para prevenir el acoso escolar*. [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de Sevilla.

Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims [Agresión proactiva y reactiva en acosadores escolares, víctimas y víctimas de acoso escolar]. *Aggressive Behavior*, 28(1), 30–44. <https://doi.org/10.1002/ab.90004>

Sepúlveda Celis, M. A. (2022). *El psicodrama como estrategia lúdica para prevenir el bullying escolar* [Proyecto de grado, Fundación Universitaria Los Libertadores]. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/23a8b26b-81b7-4423-b275-1c1888bfeda9/content>

Smith, P. K., et al (2002). *Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison* [Definiciones de acoso: una comparación de los términos utilizados y las diferencias de edad y género en una comparación internacional de catorce países]. *Child development*, 73(4), 1119–1133. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00461>

Smith, P., Singer, M., Hoel, H. y Cooper, C. (2003). Victimization in the school and workplace: Are there any links? [¿Victimización en la escuela y lugar de trabajo: hay alguna conexión?] *British Journal of Psychology*, 94(2), 175-188.

Smith, P. (2006). *Ciberacoso: naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela*. Ponencia del Congreso de Educación celebrado en Palma de Mallorca en el año 2006.

Smokowski, P. R. y Kopasz, K. H. (2007). Bullying in School: An Overview of Types, Effects, Family Characteristics, and State Legislatures. *Children and Schools*, 27(2), 101-109. <https://doi.org/10.1093/cs/27.2.101>

Stover, D. (2006). *Treating Cyberbullying as a school violence issue* [Tratar el ciberbullying como un problema de violencia escolar]. *School Board News*. Vol 26, N°8.

- Sutton, J. Smith, P. y Swettenham J. (1999). *Bullying and theory of mind: a critique of the social skills deficit view of antisocial behavior* [Bullying y teoría de la mente: una crítica de la visión del déficit de habilidades sociales del comportamiento antisocial]. *Social Development*. Vol 8, nº1.
- Urra, M. (2017) Bullying, acoso escolar. Definición, roles, prevalencia y propuestas de actuación. Paper. Obtenido de [osf.io/preprints/socarxiv/fxxy3](https://osf.io/preprints/socarxiv/fxxy3). DOI: 10.17605/OSF.IO/FX3
- Verdugo Alarcón, R. y Ausin Campbell, K. (2010). *Psicodrama como método de apoyo en resolución de conflictos y habilidades socio-afectivas, para un grupo de escolares de primer básico*. Centro de estudios de psicodrama Santiago de Chile.
- Vicente, J. R. (2017). *El juego de roles: estrategia para la prevención del acoso escolar (bullying)*. Universidad de Turabo.
- Wainstein, M., Baeza, S., & Pfefferman, R. (2006). *Intervenciones para el cambio*. JCE Ediciones.
- Yescas Sánchez, R. (2013). *Intervención educativa para resolver un caso de acoso escolar*. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 17, Número 2: 339-354.