



PSICODRAMA CON ADOLESCENTES EN UN ESPACIO COMUNITARIO DESDE UNA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

PSYCHODRAMA WITH ADOLESCENTS IN A COMMUNITY SPACE FROM A
HISTORICAL-CULTURAL PERSPECTIVE

Mongeotti Ramírez Pedro ⁽¹⁾

Email: pmongeotti@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9314-0945>

¹ Profesor Auxiliar Universidad de La Habana.

Fecha de presentación: Enero, 2023

Fecha de aceptación: Abril, 2023

Fecha de publicación: Junio, 2023

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Mongeotti Ramírez, P. (2023) Psicodrama con adolescentes en un espacio comunitario desde una perspectiva histórico-cultural. Revista Pensamiento Científico Latinoamericano, 2(3), 11-17.

RESUMEN

El problema general de la investigación apunta a la identificación de las posibilidades que ofrece el trabajo psicodramático con adolescentes en un espacio comunitario. Para el fundamento teórico de dicho problema, se desarrollaron tres acápites. En el primero, se abordó al Psicodrama como dispositivo para el trabajo grupal, como sistema terapéutico y como método de investigación. En el segundo, se tuvo en cuenta la adolescencia, las características de esta etapa evolutiva de la personalidad, las contradicciones fundamentales, las neoformaciones, la relación entre lo individual, lo personal, lo grupal y lo social (Bozhovich, 1981), y las resistencias a la coordinación adulta, en los procesos grupales con adolescentes. El tercer acápite incluye el trabajo psicodramático con adolescentes, las características de la coordinación psicodramática de grupos, las estrategias para la coordinación psicodramática de procesos grupales y la importancia del psicodrama en los espacios comunitarios. Como objetivo general se propone valorar el trabajo psicodramático con adolescentes, en un espacio comunitario, en función de sus particularidades como alternativa de intervención psicosocial.

Palabras clave: psicodrama, adolescencia, comunidad

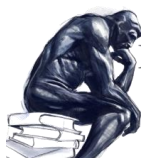
ABSTRACT

The general problem of the investigation points to the identification of the possibilities offered by psychodramatic work with adolescents in a community space. For the theoretical foundation of this problem, three sections were developed. In the first, Psychodrama was addressed as a device for group work, as a therapeutic system and as a research method. In the second, adolescence was taken into account, the characteristics of this evolutionary stage of the personality, the fundamental contradictions, the neoformations, the relationship between the individual, the personal, the group and the social, and the resistance to adult coordination. in group processes with adolescents. The third section includes psychodramatic work with adolescents, the characteristics of group psychodramatic coordination, strategies for psychodramatic coordination of group processes, and the importance of psychodrama in community spaces. As a general objective, it is proposed to assess psychodramatic work with adolescents, in a community space, based on its particularities as an alternative for psychosocial intervention.

Keywords: adolescence, community, psychodrama.

Introducción

El Psicodrama, como dispositivo para el trabajo grupal, permite una influencia favorable, desarrolladora de la personalidad adolescente. De ahí la pretensión de estudiar al adolescente considerado normal, al que nadie ha reportado con dificultades durante su actuación en la casa, la escuela o la comunidad. La familia nunca lo ha llevado a un centro de salud mental o a otra institución para ayudarles a aclarar sus dudas, inquietudes o a resolver problemas típicos del desarrollo psíquico en esa etapa de la ontogénesis. La escuela tampoco les ha reportado con dificultades disciplinarias, de comportamiento o conducta. Se quiere saber cómo transcurre el desarrollo de ese adolescente normal, identificar sus necesidades y encontrar modos de ayudarles desde la posición del adulto social, teniendo en cuenta la zona de desarrollo próximo y su situación social del



desarrollo. Así mismo, consideramos pertinente posibilitar este desarrollo, teniendo en cuenta las características de la edad y las tendencias evolutivas sobre la base de sus necesidades. Es este uno de los aportes teóricos y metodológicos que nuestra investigación ejerce, no solo sobre la singularidad de una comunidad, sino sobre la propia posibilidad de multiplicar este modo de ayudar a los adolescentes, en la sociedad cubana actual.

Desarrollo

Cuando se identifican las regularidades y tendencias del desarrollo adolescente, a saber, sus contradicciones, sus expectativas, sus motivaciones y posibilidades de aprendizaje para diferentes contextos, la ciencia logra anticiparse a la situación esperada y propiciar una intervención social consciente. Estos resultados adquieren una dimensión de pronóstico y permitirán el diseño de estrategias facilitadoras del desarrollo adolescente, en las realidades comunitarias actuales.

En el proceso investigativo, la realidad se impuso a lo previsto: el grupo de adolescentes (Echemendía, 2009) en su dinámica, condujo a la modificación de las propuestas temáticas, más allá de lo planificado. Esto se debe a la oportunidad que ofrece el Psicodrama (Bello, 2000; Pavlovsky, Martínez y Moccio, 1990) como método flexible y resiliente en la investigación cualitativa de la realidad.

Consideramos que la presente investigación debe su relevancia actual a su contribución sobre el perfeccionamiento del trabajo con adolescentes a escala comunitaria, sin desentenderse del papel que juegan los contextos familiar y escolar. De los resultados investigados, se infieren regularidades de la personalidad adolescente (Bozhovich, 1981) que facilitan la coordinación grupal y el trabajo psicodramático para las personas que asuman el rol de coordinación (Flores, 2011).

En última instancia, se elaboran recomendaciones para construir un estilo de trabajo comprensivo, tolerante con la diversidad, resiliente, creativo, facilitador del desarrollo y respetuoso de los derechos de las personas, en esta maravillosa etapa de la vida de los seres humanos. Igualmente, se sistematizan las dimensiones, parámetros e indicadores para el análisis de las sesiones psicodramáticas, lo cual traduce uno de los aportes metodológicos de la investigación realizada. Los presupuestos teóricos para el uso del psicodrama (Moreno, 1993, 1998; Bareicha, 2011,) ascienden en su concreción debido al vínculo que establecen con los aportes de la escuela histórico-cultural sobre el desarrollo psíquico, en la adolescencia.

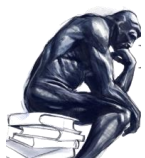
Metodología aplicada al psicodrama

Desde el punto de vista metodológico, se siguió un paradigma cualitativo de investigación en la modalidad de caso único, empleando el psicodrama como dispositivo para el trabajo grupal (Reyes, 2006, 2009). La posibilidad metodológica del Psicodrama se aprovecha no solo para la coordinación del grupo y su conducción del proceso grupal, sino también para el registro, análisis e integración cualitativa de la información obtenida (Arias, et al., 2013). Por tanto, el psicodrama es el método de investigación que se emplea, en función de nuestras posiciones teóricas y las de Reyes (2006). El modo de caso único es tomado en consideración durante el proceso de sistematización de la información compilada. En consecuencia, el enfoque de registro, análisis y procesamiento de la información es nomotético (grupal).

El plan de investigación incluyó las siguientes tareas:

- a) *diseñar una estrategia psicodramática, como alternativa, para el trabajo con adolescentes en un espacio comunitario;*
- b) *propiciar la integración del equipo de coordinación para aplicar la estrategia;*
- c) *aplicar la estrategia psicodramática diseñada;*
- d) *recopilar la información que se obtiene en las sesiones de trabajo psicodramático;*
- e) *analizar la información recopilada y*
- f) *elaborar conclusiones, a partir de los resultados obtenidos en la aplicación de la estrategia.*

El grupo estuvo integrado, inicialmente, por 13 adolescentes. El grupo se configuró a partir de la tercera sesión, en sesiones de trabajo. Atendiendo al sexo de las personas que participan, 11 son mujeres y 2 son hombres. Sus edades oscilan entre 12 y 14 años. Estudian en Secundaria Básica. Sus escuelas son las E.S.B.U.



“José Luís Arruñada” y “Guido Fuentes”. Viven en el municipio Plaza de la Revolución, en la zona de Nuevo Vedado, Vedado y La Timba. Solicitaron matricular en el taller de manera voluntaria.

Las sesiones se realizaron con una frecuencia semanal; cada sábado. Tenían una duración aproximada de dos horas; comenzaba a las 10:00 a.m. y terminaba a las 12:30 p.m. El espacio seleccionado corresponde al Proyecto Sociocultural Comunitario “Todas las Manos” de la Fundación “Nicolás Guillén”.

El equipo de investigación se conforma por dos coordinadores y dos observadoras: una hace el registro de campo, a través de papel y lápiz y, la otra, el registro, a través de video, una cámara fija y otra móvil. Los coordinadores del equipo tienen un entrenamiento en trabajo psicodramático, pero las observadoras solo poseen nociones que se les fueron compartiendo durante el proceso; conoce el diseño teórico y metodológico de la investigación; participa en la planificación de las sesiones y su análisis. Cada miembro tiene la potestad de aportar ideas sobre el proceso de investigación y sugerir modificaciones pertinentes en correspondencia con los objetivos propuestos.

El equipo de coordinación cuenta con el apoyo de dos promotoras comunitarias que se encargaron de la divulgación y matrícula de las personas que participan en el taller, así como de crear las condiciones en el local donde transcurre el proceso grupal.

Técnicas de investigación:

- a) *observación del proceso psicodramático de un grupo de adolescentes, en un espacio comunitario y*
- b) *técnicas psicodramáticas (juego de roles, cambio de roles, doblaje, soliloquio, espejo, multiplicación dramática y silla vacía).*

Recursos:

papelógrafos, marcadores, máscaras, hojas, cartulinas, telas, música, PC, cámara fotográfica y cámara de filmación.

El análisis de los resultados se diseñó a través de un sistema de dimensiones, categorías e indicadores. Las dimensiones y sus categorías fueron:

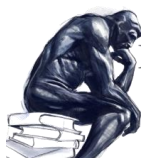
Dimensión I. Dinámica grupal (categorías: número de asistentes a la sesión, número de protagonistas, actuación como yo auxiliares, vínculo afectivo que predomina respecto al tema emergente o protagonismo, modo de relaciones intragrupal).

Dimensión II. Temas emergentes (categorías: contexto en que se expresa el drama humano, especificidad de lo temático, contenido referido, aspectos causales referidos, consecuencias esperadas).

Dimensión III. Desempeño del protagonista (categorías: selección del protagonista, modo que emerge el protagonista de la escena, tipo de escena por el tiempo que representa, representación de la escena, identificación del problema o conflicto, búsqueda de soluciones al problema, roles asumidos, nivel de espontaneidad en la representación, cambio de rol, resistencias, implicación personal en el proceso lúdico o dramático, correspondencia entre la expresión corporal y verbal, estados emocionales expresados, lo temido, catarsis).

Análisis de los resultados obtenidos

El análisis de los resultados se hizo a partir de los registros por escrito y visual de cada sesión. Se analizó cada una de las diez sesiones, en correspondencia con las dimensiones, categorías e indicadores prefijados.



La asistencia promedio a las 10 sesiones equivale a un 55.71%. El mayor índice de participación se observa en las primeras tres sesiones. En cinco de los participantes, se constató poca participación en las sesiones: osciló entre una y tres. La asistencia se estabilizó, en cierta medida, entre las sesiones 4 y 7. A partir de la sesión 8, disminuyó notablemente la asistencia. Esto, a nuestro modo de ver, y por el reporte de los/as participantes, estuvo asociado a las festividades familiares en el mes de diciembre. En los casos de Fa y Dy se afectaron por cursos de estudio de lenguas extranjeras. La última sesión fue en enero, después del fin de año y dos semanas después del inicio. Este tipo de situaciones es frecuente en los grupos de trabajo psicológico no formales (Kesselman, Pavlovsky y Frydlewsky, 1980), desde el punto de vista institucional.

Los aspectos temáticos llevados a escena para el contexto escolar fueron: la burla (bullying) entre compañeros de estudio; la burla entre profesor y estudiante; los maestros impositivos e inconsecuentes en su comportamiento; el maltrato escolar; los dirigentes escolares autoritarios; el compartir en el grupo escolar; el descontrol de la risa durante las clases y sus consecuencias disciplinarias. En el contexto amistoso, encontramos: la traición entre amigas por relaciones de pareja; la divulgación de un secreto entre amigas. Referidos al contexto familiar: los miedos por enfermedad o pérdida de familiares; dudas sobre la posibilidad de relación entre personas de la tercera edad (abuelos/as). Y, en el contexto de pareja, la decisión de formar una pareja; estar enamorada de alguien que ya tiene pareja; el cortejo a la pareja.

También se expresaron temores a crecer, a la violencia intrafamiliar y escolar, temor a la relación de pareja; el rencor por la amistad traicionada; la ira contra la imposición adulta en la familia; la sobrecarga de actividades extraescolares que impone la familia para garantizar su formación óptima.

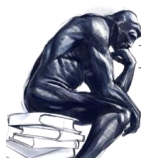
La participación fue muy activa durante los momentos de caldeamiento. Preferían los juegos dramáticos y el uso de los recursos (telas, máscaras, pinturas). El uso de recursos dramáticos como máscaras y telas permitió conductas regresivas a etapas infantiles del desarrollo o la inversión de roles de género. El “chucho” -- recurso para la catarsis y la liberación de la ira--, no funcionó en este grupo. Sin embargo, el ejercicio de tirar pelotas contra la pared logró ser un sustituto efectivo del “chucho” para este grupo. Esta preferencia se expresó de manera congruente en los planos corporal y verbal, en la sesión cinco. La importancia de la experiencia se retomó en el momento de compartir de dicha sesión.

Las transformaciones en el proceso grupal se alcanzaron de manera progresiva, pero lenta.

Desde la coordinación psicodramática, de este grupo de adolescentes, se intentó propiciar un mayor espacio y libertad para la participación, la toma de decisiones y de hacer elecciones. Esta pauta se logró en la mayoría de las sesiones. Esta es una opción que facilita al equipo de coordinación el trabajo grupal con adolescentes. En la sesión seis, faltaron dos miembros del equipo de coordinación y se cambió el local de trabajo; esto afectó la calidad en la coordinación y la toma de decisiones. Se propuso la representación dramática de una escena a modo de multiplicación que no propició el progreso de la dinámica grupal. Esta situación tenía que ver con una problemática concreta de Su en su grupo escolar, el cual le criticaba determinadas dificultades para la interacción altruista con los pares.

Todo parece indicar que la pertenencia de algunos miembros del grupo a una misma escuela o aula influyó en la resistencia a llevar situaciones personales a la escena. En esto, pudo influir el temor a la burla. El mecanismo de resistencia que utilizó el grupo para sortear esta situación fue la propuesta de escenas, donde el protagonismo era de otro, proponer los problemas de manera menos personalizada en escenas de multiplicación dramática y priorizar el juego grupal, tanto en el caldeamiento como en la etapa de dramatización (Martínez, Moccio y Pavlovsky, 1990). Otro dato curioso fue que, en la medida en que el número de participantes disminuía, se manifestó la tendencia a la verbalización de situaciones personales o grupales que después no se llevaban a escena. Esto ocurrió tanto en el momento de caldeamiento como en el de dramatización. El miedo a la burla (bullying) siempre estuvo en el latente y constituía un mecanismo paralizante de la representación dramática en escena. Se hizo evidente en algunos momentos de Su, Ga, Ro y Fa. Fue más permanente en JP, Am y AL, quienes se expresaban como mucha facilidad en situaciones lúdicas que involucraban a todo el grupo, sobre todo, en el momento de caldeamiento.

A partir de la sesión dos, se constató un sutil incremento de la facilidad personal y grupal para la proposición de escenas y la actuación en las mismas, llegando a identificar problemas y encontrar soluciones más viables para actuar en su vida cotidiana. En la actuación de los participantes se observó que, de manera progresiva,



iban afrontado las situaciones de conflicto de manera más creativa. Lograron establecer un vínculo interpersonal más estable, lo que propició el aumento de la seguridad, en el proceso psicodramático, disminución del temor a la burla y a los comentarios críticos. Este logro se afectó, como ya se mencionaba, a partir de la sesión ocho, con la disminución del número de participantes, cinco por cada sesión.

En ocasiones, los participantes solicitaron que se les propusieran las escenas. Suponemos que aquí expresaban una posibilidad de evasión a entrar en la descripción y dramatización de escenas profundas de sus vidas. Se marca la tendencia reproductiva, típica de un sistema educativo tradicional con matices escolásticos y conductistas en su práctica cotidiana. Ser creativos y expresar la creatividad es con mucha frecuencia contraproducente al estudiante. Por tanto, solicitaban guiones de escenas no elaborados por ellos. En la sesión tres, se les ofrecieron guiones muy poco estructurados. Los asumieron y desarrollaron con creatividad y espontaneidad. No obstante, no se probó cómo reaccionarían a un guion de actuación estructurado al detalle y propuesto por la coordinación.

La inseguridad que emerge en los adolescentes del grupo, y que constituye una tendencia de esta etapa del desarrollo, afecta la posibilidad de hacer un protagonismo profundo sobre la propia vida, en áreas de vulnerabilidad o privacidad. Sin embargo, la propuesta, elaboración y dramatización de escenas de otros les permite expresar las ansiedades propias, en un sentido proyectivo. En la sesión 3, emerge el tema de la burla de manera colateral a la escena dramatizada. La burla siempre estuvo dirigida hacia el otro (profesor, jefa de destacamento o chivo expiatorio del grupo). No se manifestó una comprensión crítica de la burla; no estuvo en el centro del análisis. Ya en la sesión 4, si emerge la burla como tema central, en todas las escenas propuestas: Ca cuenta como Gr, sin proponérselo, hizo pasar bochorno a Su en el aula; AL y Am cuentan y actúan en dos escenas, donde se burlan de alguien que cae por las escaleras; Ga y Su representan una escena, en la que una se cae y la otra se burla.

Los adolescentes destacaron el uso de un neologismo burlesco “ñiu” entre los pares, el cuál es un modo de burla que se transmite de los mayores a los más pequeños desde que están en primaria. En la primaria, se usa poco, pero, en la secundaria, se usa y se abusa de este neologismo, lo que indica que aumenta el nivel de burla hacia el otro, en disímiles situaciones escolares y extraescolares. En la sesión 6, emerge el tema concreto de la burla y la toma de conciencia de sus consecuencias, en el caso de Su y su modo de relación con el grupo. Algunos como Dy, JP y Ca se sienten culpables por el modo burlón con el que trataron a Su.

Aun cuando tenían conciencia de que estaban en un espacio comunitario diferente de la escuela, se mantenían receptivos a las normas propuestas por los adultos (coordinación) y no hacían proposiciones o adecuaciones a las normas desde sus referentes, necesidades e intereses. Sin embargo, valoran de positivo el respeto y la consideración a sus opiniones durante los diferentes momentos del proceso psicodramático.

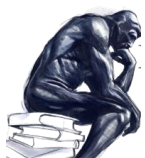
Denunciaban el maltrato y la inconsecuencia de la que se sentían objeto por parte de profesores y profesoras, así como por las autoridades escolares. Cuestionaban su doble moral, maneras inadecuadas o chabacanas de expresión verbal y extraverbal, así como la incongruencia en las normas educativas y las exigencias a los/as estudiantes, en contraposición con lo que ellos hacen.

Describían su insatisfacción con la moral de obediencia impuesta por la familia (madre, padre, tía, abuela y otros adultos), el control y el hecho de que, de manera ambivalente, les consideraban niños para unas actividades y como adultos para otras.

La representación dramática de las emociones resulta ambigua en ocasiones, sobre todo, durante las primeras sesiones, y cuando dependían de una sugerencia externa. Esto lo consiguen normalmente de manera involuntaria y espontánea en las escenas o juegos dramáticos, en correspondencia con la naturaleza inconsciente de las emociones.

La ira es un estado emocional reprimido, en el contexto escolar, en situaciones de violencia. Es manifiesta en varias sesiones su ira por las provocaciones que recibe de estudiantes y profesores.

Se detectan resistencias a la dramatización en las sesiones 1, 6, 7, 9 y 10. En las sesiones 5 y 6, existen resistencias de algunos participantes a la consigna de la coordinación durante el caldeamiento y la dramatización.



Son frecuentes la verbalización o el lenguaje discursivo-intelectual en los caldeos de sesiones como la 4, 5 y 6, donde evaden expresar sus verdaderas y más profundas angustias.

Ante la apertura a la expresión sin censura, de las opiniones en el espacio psicodramático, aumenta la criticidad de los participantes hacia los contextos escolar y familiar. Manifiestan su inconformidad con los modos de enseñanza y evaluación escolar. Y expresan la consecuente disminución del deseo de estudiar y de permanecer en la escuela.

Emergen preocupaciones sobre la selección de pareja, el cortejo y el enamoramiento. Expresan tener o no este tipo de relación con la aprobación o no de sus padres. Indican que la familia es poco permisiva, en este sentido; más bien reprimen cualquier intento de búsqueda de pareja.

En la dinámica grupal, durante las interacciones, se producen modos sutiles de competencia por la belleza en las muchachas; se hacen recomendaciones metrosexuales sobre el depilado a los muchachos; se exige actualidad de la música que se pone en las sesiones; se normaliza, naturaliza e invisibiliza la burla, en muchas ocasiones; se produce identificación con los adultos; se defienden conservas culturales machistas y se expresa placer por la competencia.

Conclusiones

a) El trabajo psicodramático, como alternativa psicosocial, ofrece a los adolescentes, en un espacio comunitario, la facilidad de desarrollarse psíquica y moralmente, en su realidad social cotidiana más inmediata (la comunidad), sin la interferencia de las instituciones escolares, de servicios de salud o religiosos, en la expresión plena de sus opiniones sobre los contextos escolar, familiar, de amistad, de pareja y comunitario.

b) Este método de investigación propicia la expresión constructiva, prosocial e integradora de la subjetividad adolescente para alcanzar el nivel superior de autorregulación, con mayor madurez y eficiencia, en sus diferentes contextos de actuación; expresión de la subjetividad, en la grupalidad. De igual forma, el método permite la expresión plena de la personalidad, sin un matiz educativo escolarizado, terapéutico o de proselitismo religioso.

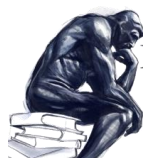
c) Con la aplicación del método, se emplea un espacio alternativo en la comunidad, en el que los adolescentes pueden participar de manera voluntaria, sin obligatoriedad. Ello también permite la vivencia de un espacio lúdico, no represivo ni moralizante, donde pueden compartir con sus coetáneos a plenitud y con libertad para la expresión de su rebeldía, la reelaboración de sus resistencias y el análisis de sus necesidades y conflictos.

d) El método constituyó suelo propicio para lograr cuestionar la realidad escolar, familiar, de amistad, de pareja y comunitaria, con un acompañamiento y escucha adulta, no identificada con los patrones represivos de la moral de obediencia patriarcal. Es así como se crea un espacio seguro “como sí” fuera la calle, que permite la modelación de comportamientos, sin la incidencia negativa de factores sociales condicionantes de desviación de la conducta socialmente aceptada.

e) Devino explícito la inconformidad adolescente con los modelos de enseñanza y evaluación escolares que condicionan la disminución de la motivación por el estudio escolar, así como la falta de democracia participativa en la escuela, lo que resulta incongruente con el proyecto socialista de la sociedad cubana actual. Los adolescentes necesitan la democracia, pero reproducen modelos autocráticos en sus relaciones.

f) Se realizaron valoraciones —sobre los demás y sobre sí mismo— de las causas y consecuencias de la burla (bullying) como forma de violencia y su reproducción en los contextos de amistad, escolar y comunitario.

g) Por último, se identificó el poco compromiso con el proceso psicodramático que manifestaron algunas familias de los participantes. Solamente los familiares de cuatro adolescentes manifestaron interés por conocer lo que sucedía y las posibilidades que ofrecía dicho proceso. Otras familias obstaculizaron la participación, al proponerles a sus hijos actividades paralelas a las sesiones psicodramáticas de los sábados..



Referencias Bibliográficas

- Arias, G., Echemendía, B., Roche, O., Febles, M.M., Hauser, U. Zamorano, E. (2013). Psicodrama en Cuba. Experiencias, vivencias, sentidos. La Habana: Caminos.
- Bareicha, P. (2011, enero/marzo). Psicodrama, teatro y educación: en busca de conexiones. CAMINOS. Revista Cubana de Pensamiento Socioteológico. 59, pp. 36-43.
- Bello, M.C. (2000). Introducción al Psicodrama. Guía para leer a Moreno. México, D.F.: COLIBRÍ.
- Bozhovich, L.I. (1981). La personalidad y su formación en la edad infantil. La Habana: Pueblo y Educación.
- Echemendía, B. (2009). El grupo como protagonista. Una experiencia de multiplicación dramática con estudiantes de Psicología. (Tesis de Maestría). Universidad de la Habana, La Habana.
- Flores, M. (2011, enero/marzo). Las identidades del coordinador de grupo: aquí y ahora. Algunas reflexiones y otras tantas provocaciones para el diálogo. CAMINOS, Revista Cubana de Pensamiento Socioteológico. 59, Pp. 9-14.
- Kesselman, E., Pavlovsky, E. y Frydlewsky, L. (1980). Clínica Grupal 2. Buenos Aires: BÚSQUEDA.
- Martínez, C., Moccio, F. y Pavlovsky, E. (1990). Psicodrama. ¿cuándo y por qué dramatizar? Buenos Aires: BÚSQUEDA DE AYLLU S.R.L.
- Moreno, J.L. (1993). Psicodrama (6ª edición). Buenos Aires: LUMEN.
- Moreno, J.L. (1998). El Psicodrama. Terapia de acción y principios de su práctica. Buenos Aires: LUMEN-HORMÉ.
- Pavlovsky, E. (s/f). Clínica Grupal 1. Buenos Aires: BÚSQUEDA.
- Pavlovsky, E., Martínez Bouquet, C. y F. Moccio (1990). Psicodrama. ¿Cuándo y por qué dramatizar? Buenos Aires: Ediciones BÚSQUEDA de AYLLU S.R.L.
- Reyes, G. (2006). Psicodrama: Paradigma. Teoría y Método. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Reyes, G. (2009). Crónicas Psicodramáticas. Investigación en Psicoterapia y en el área psicosocial. Santiago de Chile: OCHOLIBROS