



**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y Humanidades**

**Propuesta de Intervención Teatral para la
adquisición de habilidades de interacción
social dentro del Módulo de Mujeres del
Centro Penitenciario de Valladolid**

Trabajo fin de Máster presentado por: Elena Benito de la Torre

Titulación: Máster Universitario en Estudios Avanzados de Teatro

Línea de investigación: Propuesta de Intervención

Director/a: Javier Ilundain Chamarro

Ciudad : VALLADOLID

20/09/2017

Firmado por: Elena Benito de la Torre

CATEGORÍA TESAURO: 3.6 Humanidades

RESUMEN

Este trabajo presenta una propuesta de intervención teatral con el propósito de ponerla en marcha en el Módulo de Mujeres del Centro Penitenciario de Villanubla (Valladolid). El objetivo es adquirir habilidades de interacción social mediante el empleo de recursos propios de las artes escénicas. La dramatización es un instrumento que facilita el empoderamiento de las internas. Presentamos un conjunto de actividades en donde las técnicas de expresión dramática irán destinadas al desarrollo de habilidades sociales, mejora de las capacidades expresivas y de resolución de conflictos. El espacio carcelario es uno de los ejes sobre los que pivota este proyecto.

PALABRAS CLAVE

Dramatización, habilidades sociales, prisión, interacción social

ABSTRACT

This work presents a proposal for a theatrical intervention with the purpose of putting it into action in the Women's Module of the Penitentiary Center of Villanubla (Valladolid). The objective is to acquire social interaction skills through the use of own resources of the performing arts. Dramatization is an instrument that facilitates the empowerment of inmates. We present a set of activities where the techniques of dramatic expression will be aimed at the development of social skills, improvement of expressive abilities and conflict resolution. The prison space is one of the axes on which this project pivots.

KEY WORDS

Dramatization, social skills, prison, social interaction

ÍNDICE

<u>1- INTRODUCCIÓN</u>	4
Planteamiento del problema y Justificación	4
1.1-. OBJETIVOS	6
1.2-. MARCO TEÓRICO.....	6
1.2.1 HABILIDADES SOCIALES	6
1.2.1.1 Aproximación al constructo de habilidades sociales.....	6
1.2.1.2 Aproximación al constructo de asertividad.	8
1.2.1.3 Aproximación al constructo de empatía.....	9
1.2.1.4 Aproximación al constructo de conducta pro-social	11
1.2.2 EL JUEGO DRAMÁTICO	12
1.2.2.1 Concepto de juego dramático.	12
1.2.2.2 Dramatización.....	13
1.2.2.3 Objetivos de la Dramatización.....	17
<u>2- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN</u>	17
2.1 CONTEXTUALIZACIÓN	17
2.1.1 EL CENTRO PENITENCIARIO DE VILLANUBLA	18
2.1.2 PERFIL PSICOLÓGICO DE LAS RECLUSAS	20
2.1.3 APROXIMACIÓN AL TRATAMIENTO PENITENCIARIO.....	23
2.1.4 PROGRAMAS DE TRATAMIENTO DEL CP DE VILLANUBLA	24
2.2 OBJETIVOS DE LA PROPUESTA	26
2.3 METODOLOGIA	27
2.3.1 FASE I	27
2.3.2 FASE II	30
2.3 ACTIVIDADES	32
2.4.1 ACTIVIDAD- 1. Control de las emociones	33
2.4.2 ACTIVIDAD- 2. Empatía	35
2.4.3 ACTIVIDAD- 3. Autoestima	36
2.4.4 ACTIVIDAD- 4. Violencia contra las mujeres (de género)	38
2.4.5 ACTIVIDAD- 5. Afrontamiento de conflictos (en el módulo)	39
3- CONCLUSIONES	41
4- LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	42
5- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44
ANEXOS.....	51

1- INTRODUCCIÓN

Planteamiento del problema y Justificación

La reeducación y reinserción social de los penados es uno de los fines que recogen el artículo 25.2 de la Constitución Española (1978) y el artículo 1 de la Ley Orgánica General Penitenciaria (1/1979). Son los Centros Penitenciarios los encargados de garantizar la custodia, seguridad y condiciones de vida de las personas privadas de libertad. Desde el área de Tratamiento Penitenciario se pretende dotar a los reclusos de estrategias que les ayuden a superar los problemas de interacción social que surgen en el día a día de las prisiones.

Nuestro conocimiento sobre este campo, como profesional de Instituciones Penitenciarias, se inició hace más de dos décadas y ha estado dirigido hacia la población femenina, la cual supone el 7,48% del porcentaje total de personas recluidas según se recoge en la última Estadística (2017) de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. En este tiempo hemos observado que el origen de los conflictos verbales y físicos viene motivado por una mala gestión de habilidades sociales. La competencia social se define como la destreza humana que permite establecer relaciones personales de manera satisfactoria (Bisquerra, 2012). Una adecuada comunicación, una correcta capacidad lingüística y un eficiente trabajo en común son los pilares sobre los que ha de asentarse. Si estos fallan el proceso de reeducación social puede malograrse.

Han pasado 30 años desde que iniciamos una relación con el arte dramático. Nuestra experiencia se ha desarrollado con niños, jóvenes y adultos. Este bagaje nos permite aseverar que el teatro es una herramienta viable para fomentar la educación emocional y facultar a los sujetos a comprender, expresar y regular su comportamiento social. La dramatización como recurso didáctico no es una idea nueva. Desde estas páginas proponemos su articulación como un procedimiento válido para el aprendizaje y resolución de conflictos dentro del establecimiento penitenciario de Villanubla (Valladolid). El proyecto será incluido dentro de los programas específicos de intervención de tratamiento de las penadas que allí cumplen condena.

El teatro es un bien cultural. Su propósito no debe centrarse con exclusividad en una finalidad de ocio. La puesta en valor viene argumentada por su reconocimiento como técnica pedagógica de gran contenido social. El referente podemos encontrarlo en

Augusto Boal y el Teatro del Oprimido (2004) quien parte de la consideración del hecho teatral como catalizador de colectivos desfavorecidos. Boal genera un sistema de ejercicios físicos, de juegos escénicos y de improvisaciones que empodera a quienes lo ejecutan facilitando el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad. A nivel nacional destacaremos los proyectos de Jordi Forcadas (2017) quien a través del *Forn de Theatre Pa'tothom* trabaja para implementar el teatro como herramienta de intervención social. Siguiendo esta premisa encauzamos nuestra investigación hacia el aprendizaje interactivo y participativo en un medio aún por explorar: la prisión.

Antes de iniciar el desarrollo del trabajo, consideramos oportuno presentar un guion general introductorio sobre los contenidos que abordaremos en las páginas siguientes con la finalidad de proporcionar una visión global de los mismos.

En primer lugar, exponemos los objetivos, general y específicos, que justifican nuestra propuesta. Posteriormente, y dentro del marco teórico, desarrollamos dos epígrafes dedicados a las habilidades sociales y al juego dramático. Estos serán los recursos a implementar en el diseño ulterior de las actividades. En el apartado de habilidades sociales queremos aproximarnos al constructo del propio vocablo así como a otros conceptos relacionados con él. Nos referimos a la asertividad, la empatía y la conducta pro-social. Por otra parte, es ineludible que dediquemos un espacio a la noción de juego dramático referenciando tanto el origen de la actividad lúdica como el acercamiento al término de dramatización. Indicaremos los objetivos que han de guiarnos en el proceso de corrección de conductas inapropiadas socialmente.

A continuación, presentamos nuestro programa de intervención que está destinado al Módulo de Mujeres del Centro Penitenciario de Villanubla (Valladolid). La contextualización nos permite acercarnos al mundo carcelario. Los enunciados expuestos quieren mostrar la realidad del departamento de mujeres de esta prisión, limitada en su descripción por motivos de seguridad. El Tratamiento penitenciario es uno de los ejes sobre los que pivota la Ley Orgánica General Penitenciaria, es por ello que no podemos sustraernos a dedicar un capítulo a tan importante fundamento. Hemos creído pertinente completarlo con un epígrafe sobre los programas de tratamiento de este establecimiento. Los objetivos de la propuesta forman parte de otra sección. Tras ellos, proseguimos con la metodología y su aplicación en dos fases. Esta parte concluye con una seriación de

actividades que facilitarán la adquisición y entrenamiento de habilidades de interacción social para ser ejercitadas por las reclusas dentro de la propia prisión.

Finalizamos, poniendo de manifiesto las implicaciones y conclusiones este Trabajo Fin de Máster en espera de que pueda ser de utilidad para aquellas investigaciones futuras que se orienten a mejorar la calidad psicosocial de las personas privadas de libertad.

1.1-. OBJETIVOS

-GENERAL

Diseño de una propuesta de intervención teatral en un centro penitenciario para la adquisición y mejora de competencias sociales dentro del mismo.

- ESPECÍFICOS

El juego dramático es la herramienta adecuada para la consecución de los siguientes objetivos que serán desarrollados en el modulo de mujeres:

- Aprender comportamientos asertivos básicos.
- Aprender a recibir críticas y saber expresarlas.
- Entrenar habilidades de empatía.
- Entrenar técnicas de resolución de problemas.
- Entrenar destrezas de escucha y conversación.
- Desarrollar comportamientos pro-sociales.

1.2-. MARCO TEÓRICO

1.2.1 HABILIDADES SOCIALES

1.2.1.1 Aproximación al constructo de habilidades sociales.

El término “habilidad social” se utiliza como sinónimo de competencia social y asertividad. El entrenamiento correcto de las competencias sociales facilita la interacción de los individuos con sus iguales y con la sociedad en general. Establecer reglas (Calleja, 1994), fomentar desde el respeto la participación y el compromiso con la comunidad son

aspectos que, a sugerencia de Trianes y Fernández (2001), allanan la convivencia y propician la adquisición de valores.

No existe consenso a la hora de distinguir lo que es una conducta socialmente habilidosa de la que no lo es. Los diferentes contextos sociales y culturales son determinantes a la hora de su identificación. Las normas y valores respetados siglos atrás pueden ser cuestionados hoy en día. Los patrones de comunicación varían de una cultura a otra y de un medio a otro.

El código carcelario de los reclusos puede chocar con los preceptos legales y morales establecidos y regulados en nuestra sociedad. Dentro de cualquier institución penitenciaria los internos hacen uso de un lenguaje propio. Es un código no escrito en papel que se rige por una jerga específica y por patrones de comportamiento heredados a lo largo del tiempo. La norma principal de esta subcultura carcelaria es la no delación. Ante cualquier incidente entre los propios internos (insultos, peleas, robos, agresiones) se pone en marcha la ley del silencio. Los chivatos o *chotos* son despreciados y pueden sufrir las consecuencias que el *kíe* determine. El *kíe* es el líder o “jefe” de un grupo de internos, es quien controla el módulo. Un novato puede convertirse en su *machaca*, es decir, en la persona que le obedece y realiza sus trabajos a cambio de un café, tabaco o protección. Los conflictos pueden surgir cuando en el departamento hay varios *kíes* con intereses enfrentados por el control del trapicheo, por chivatazos, por enemistades entre clanes (propio de la etnia gitana) o bandas (dominicanas y rumanas fundamentalmente). Este comportamiento es más relevante entre la población reclusa masculina que femenina. En esta última la conflictividad suele responder a la deficiente adquisición de conductas prosociales (Fernández 2008).

Las habilidades sociales (en adelante HHSS) son capacidades o destrezas que permiten ejecutar de manera competente conductas sociales interpersonales (Bellack y Morrison, 1982). Como señala Arkowitz (1981), en la definición de HHSS deben ser incluidos tanto el contenido como las consecuencias que implican determinados comportamientos. Reparemos, en este sentido, en la eficacia que tienen los refuerzos positivos frente a los castigos. Caballo (2002) es uno de los autores junto a Alberti y Emmons (1970) que han evidenciado las singularidades de las HHSS. Indicamos algunas de ellas:

1. El objetivo identifiable no es la persona sino su conducta.

2. Son inherentes a un individuo en singular, no pudiéndose aplicar como característica universal.
3. Las variables situacionales deben ser estudiadas con especial interés, concretamente la que se refiere al ámbito sociocultural.
4. Se trata de conductas de eficacia social.

Gismero (2000) hace referencia al origen histórico del término. Alerta sobre la complejidad de una definición unívoca y advierte sobre la confusión de la terminología al manejarse vocablos diferentes para un mismo concepto. Este es el caso de la fecunda literatura que pone en relación las HHSS con los constructos de empatía, asertividad y conducta pro-social.

Son innumerables las interpretaciones del concepto de HHSS. Las dos que presentamos a continuación son las que más se adecuan a nuestro propósito:

- *“La conducta que permite a una persona actuar según sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás”* (Alberti y Emmons ,1970).

Esta definición abarca un conjunto de acciones de carácter positivo que contribuyen a un ambiente de tolerancia y respeto. Nos referimos a dar las gracias, saludar, despedirse, pedir disculpas, manifestar agradecimiento o solicitar un favor. Tareas que pueden adquirirse mediante recursos teatrales.

- *“Habilidad social es un comportamiento que lleva a resolver una situación social de manera efectiva, es decir, aceptable para el propio sujeto y para el contexto social en que está”*. (Trianes y Fernández, 2001).

Hacer frente a la presión del grupo y evitar circunstancias en las que uno puede verse coaccionado requiere de un adiestramiento de las habilidades ya mencionadas *supra*. Si se produce el conflicto hay que afrontarlo evitando generar más tensión y aportando soluciones. Resolver pacíficamente un problema con estrategias de mediación formará parte del entrenamiento que formulamos en nuestro proyecto.

1.2.1.2 Aproximación al constructo de asertividad.

La asertividad es una habilidad social que permite transmitir, de manera clara y honesta, un parecer frente a un problema. Payá, Buxarrais, et al. (2001) concluyen que las personas que poseen habilidades sociales suelen manifestar comportamientos asertivos.

Una persona asertiva sabe que puede estar equivocada pero se esforzará en llegar a un entendimiento y a la resolución del conflicto. Los estudiosos norteamericanos, con Wolpe (1978) a la cabeza, focalizan su atención en el entorno clínico (delincuencia, alcoholismo, maltrato...) ponderando la importancia del entrenamiento de conductas asertivas. La consideración del déficit de asertividad como un índice de inadecuación social fue recogido por primera vez en la publicación de Alberti y Emmons (1970). Las investigaciones europeas, por otro lado, centran su interés en un enfoque más psicosocial, en la línea de Argyle (1967). Este autor junto con Trower y Bryant (1978) determinan que una conducta con déficit de asertividad es aquella en donde se denota la carencia de amigos y hay dificultades para establecer relaciones de apego o aprecio. Entre europeos y norteamericanos existen coincidencias en temas y metodología pero se percibe una disonancia en los paradigmas establecidos. Los primeros se alinean con los procesos cognitivos y los segundos con los conductistas.

En España, Pérez Santamarina (1999) argumenta que las conductas socialmente habilidosas deben apreciarse por la medición de factores socioculturales. Aquellas conductas que pueden ser convenientes en un espacio y tiempo concretos pueden no serlo en otro ámbito. Es inevitable citar como referentes sobre asertividad y técnicas de interacción los estudios de Magaz y Gandarias (1999) y de Segura (2002). Para a Hernández Armentia (2008) asertividad y empatía son conceptos vinculados a la definición de HHSS, incidiendo tanto en comportamientos motivados por situaciones concretas como en el respeto hacia las acciones de los demás.

Las actividades que enunciaremos en el epígrafe correspondiente se vinculan con estas propuestas teóricas. El juego teatral tiene un sustrato lúdico que posibilita el aprendizaje y flexibiliza la adquisición de comportamientos. Lo que puede ser considerado inalcanzable en un ámbito carcelario ha de transformarse en accesible cuando generamos sinergias apropiadas.

1.2.1.3 *Aproximación al constructo de empatía*

El término empatía fue acuñado por Titchener en 1909 sirviéndose de la etimología griega *εμπάθεια* (“cualidad de sentirse dentro”). El precedente se encuentra en el siglo XIX en la figura de Vischer y el concepto del *Einfühlung* (citado en Davis, 1996). La noción se vinculó en sus inicios con una función psicológica basada en experiencias estéticas, en clara adscripción al mundo del arte. Ya entrado el siglo XX Stein introdujo una nueva

variante. La filósofa alemana definió empatía como el fundamento cognitivo desde el cual es posible llegar al conocimiento afectivo de otra persona poniéndose mentalmente en su lugar (Haya Segovia, 2008). En esta línea continuaron los estudios de Köhler y Hogan (*apud* Davis, 1996). Dymond introdujo en 1949 el concepto de *roletaking* o adopción de perspectiva social. Teoría que defiende como la comprensión de pensamientos ajenos, motivaciones, conductas y sentimientos de terceras personas pueden alcanzarse a través de un variado juego de asignación de roles.

En la década de 1960 las investigaciones dan una mayor preponderancia al componente afectivo sobre el cognitivo, lo que se conoce como sentir la emoción vicaria. Stotland (1969) apunta que estamos ante un conjunto de sensaciones y emociones que se viven a través de las experiencias de otras personas. En esta nueva corriente orientada hacia la perspectiva psicológico-social se encuentra el estudio de Mehrabian y Epstein (1972) para quienes sentir lo que los demás sienten forma parte del fundamento intrínseco de la empatía. Hoffman (1977) va más allá al indicar que el sentimiento no se fundamenta en las emociones surgidas desde el interior del espectador sino que es la persona objeto de la observación, y sus pulsiones, quienes provocan de manera externa la emoción en quien las percibe.

En la última década del siglo pasado emergen nuevas aportaciones en relación al concepto de empatía. Teorías que combinan lo cognitivo y lo emocional. Batson (1991) lanza la hipótesis de “empatía-altruismo”. La califica como una emoción vicaria orientada hacia las necesidades del otro y encaminada a acrecentar el bienestar social de otras personas. Salovey y Mayer (1990), siguiendo la línea de Gadner (1983), trabajan sobre la inteligencia emocional. Las áreas investigadas se ocupan de las capacidades de percepción, comprensión, facilitación y regulación emocional. La empatía aparece constreñida al ámbito de la percepción de las emociones y su comprensión. Goleman (1995) popularizó más tarde este término.

Rosenthal (citado por Goleman, 1995) considera que solo se produce empatía cuando se combinan tres elementos: la atención, la sensación de bienestar mutuo y la coordinación no verbal. Su gran aportación a este constructo consiste en elaborar un test de medición científica, el PONS (Perfil de Sensibilidad No Verbal). Años más tarde, Carney y Harrigan (2003) introducen un nuevo modelo basado en la Sensibilidad Interpersonal. La clave de su investigación se centra en detectar los mensajes no verbales

asociados a una emoción prestando atención a la personalidad y contexto social de los sujetos.

Al hilo de lo expuesto, es evidente que tratar de conceptualizar la empatía en un postulado único y universal es una tarea muy compleja y de difícil acomodo. Nuestra línea de trabajo no entra en valorar si el fundamento de la empatía es intrínseco (se ayuda para mejorar el estado del otro) o extrínseco (se ayuda para mejorar el dolor que nos produce una experiencia emocional ajena). Seguiremos las apreciaciones de Brusco (1998) quien determina que no solo se poseen dotes empáticas por predisposición genética sino que también pueden ser adquiridas y educadas. Este aspecto es en donde buscaremos la conectividad con el juego dramático.

1.2.1.4 Aproximación al constructo de conducta pro-social

La conducta pro-social se enmarca dentro del ámbito de la psicología positiva, localizando su génesis dos décadas atrás. La literatura lo ha vinculado con el concepto de “altruismo” en oposición al modelo de “egoísmo” que identifica las conductas no sociales (González, 1992). El mundo actual sumido en un proceso de deshumanización, en un preocupante desarrollo de la individualidad y sometido a un bombardeo mediático de catástrofes es el caldo de cultivo idóneo para que aumenten las injusticias sociales, las desigualdades y la violencia.

Este concepto ha sido tradicionalmente asociado con el de empatía (*supra*) y con la mencionada noción de altruismo. Siguiendo a Redondo (1993) el altruismo, como componente de conductas pro-sociales, consiste en favorecer a otras personas sin esperar *a posteriori* el reconocimiento de quien recibe el beneficio.

Las corrientes de investigación coinciden en relacionar los procesos cognitivos (recuerdos y pensamientos) con los emocionales (estados de ánimo). Las variables que identifican el componente psicosocial, es el caso de las expectativas, recompensas, ámbito familiar, situación laboral o relaciones sociales positivas, son abordadas por las corrientes psicológicas actuales como una fuente de autoestima y bienestar personal importante (Monjas, 2011). Por otro lado, Hernández Armentia (2008) considera imprescindible la interiorización de creencias, normas y valores propios de la cultura de referencia.

Una nueva línea de trabajo se postula entre dos tendencias. Por un lado, la orientación conductista, en donde se produce una simbiosis entre conducta pro-social y

conducta altruista, y por otra parte la escuela motivacional que incide en su diferenciación (Eisenberg y Fabes, 2000).

La categorización de los comportamientos pro-sociales fue establecida por Strayer y Wareing (1979) y Zahn, Radke et al. (1992). Nosotros abogamos por la sistematización de Roche (1998) que incluye los siguientes ítems:

- Proporcionar ayuda física por medio de conductas no verbales.
- Dar y compartir experiencias e ideas.
- Consolar verbalmente utilizando expresiones de ánimo.
- Confirmar y valorar de manera positiva al otro para favorecer su autoestima.
- Escuchar a través de conductas meta verbales.
- Empatía y solidaridad.
- Presencia positiva y proximidad psicológica.

A la luz de lo expuesto nos atrevemos a formular que los constructos hasta ahora definidos mantienen una estrecha interconexión entre sí. La competencia social ejerce una notable influencia sobre la conducta pro-social. A su vez la empatía es un elemento esencial en la ejecución de las habilidades sociales. Unas HHSS apropiadas devienen en una adecuada conducta colectiva del mismo modo que una assertividad inapropiada concluye en una conducta antisocial.

1.2.2 EL JUEGO DRAMÁTICO

1.2.2.1 *Concepto de juego dramático.*

El juego dramático es una unidad semántica en donde intervienen dos conceptos: el juego y el drama. El primer término nos acerca a un acontecimiento que es válido en sí mismo y que genera una gran diversidad de estados emocionales durante su desarrollo. El segundo término referencia un elemento consustancial a las artes escénicas. En palabras de Ubersfeld (2002) la ficción se hace realidad y la realidad se transforma en ficción.

La noción juego proviene del latín *iocus* que significa diversión, broma. Es una palabra polisémica de difícil definición categórica. Los primeros registros escritos que nos acercan a las virtudes del juego aparecen en *Las Leyes* de Platón (361 a.c.). Aristóteles en su *Política* (347 a.c.) argumenta sobre la potencialidad del juego. Quintiliano en la *Institutio oratoria* (95 d.c.) avala la actividad lúdica como recurso didáctico. A lo largo de los siglos el concepto de juego se asentó sobre el pensamiento de los clásicos. A finales del

siglo XVII se afrontarán los primeros estudios basados en observaciones empíricas y biológicas con la teoría de Schiller y a finales del siglo XIX con la de Lazarus. Ya entrado el siglo XX empieza a desarrollarse un crisol de hipótesis de la mano de Hall, Gross, Buytendijk, Claperède, Carr, Freud, Piaget, Vygotski(1979) o Elkonin (1980) hasta llegar a las más modernas investigaciones de orientación antropológica establecidas por Callois (1958) y Huizinga (1972).

Este breve recorrido histórico por las líneas de pensamiento que tratan de definir el concepto de juego nos permite constatar la dificultad de armonizar todas estas posturas para poder presentar una definición universal del término. La capacidad comunicadora y reunificadora del elemento lúdico estimula el aprendizaje y potencia el desarrollo de destrezas. Estas características son las que adornan los juegos de “simulación” los cuales posibilitan la reproducción de multitud de situaciones reales con un alto grado de veracidad. Nos adentramos así en el componente dramático del juego.

1.2.2.2 *Dramatización*

La Real Academia Española define “dramatización” como la acción de dramatizar. Este verbo recoge dos acepciones: “dar forma y condiciones dramáticas” y “exagerar con apariencias dramáticas o afectadas”. La impronta dramática lo vincula con el drama y asocia el drama con el teatro. Los preceptistas españoles del Renacimiento serán los primeros en utilizar el término “drama” para referirse tanto al modo narrativo (*narratio dramática*) como a la representación activa en la escena (López Pinciano, 2016).

Una segunda disquisición es la relación entre teatro, dramatización y juego dramático. Ante la complejidad de los conceptos Motos (1992) señala que los tres términos aparecen relacionados con actividades que necesitan ser accionadas para mejorar la comunicación y potenciar la creatividad como elemento ficcional. Alude a la noción de “teatro” para definir una forma estructurada de expresión dramática cuyo interés reside en la creación de una puesta en escena y en la recepción que el espectador hace del texto espectacular. Por otro lado, encuadra “dramatización” y “juego dramático” en formas estructuradas de expresión dramática, focalizando su interés en el proceso de realización. El juego en sí mismo no necesita de la presencia de un autor ni de espectadores, elementos imprescindibles para que se desarrolle el hecho teatral (Bajtin, 1982). Nos encontramos ante dos voces que pueden utilizarse como sinónimos (Pavis, 1984).

La dramatización ha de ser entendida como una actividad lúdica. Su finalidad no consiste en formar actores, escenógrafos o directores de escena sino en avivar la conciencia de los espectadores hacia sí mismos y hacia el mundo que les rodea. El objetivo último será el crecimiento personal y grupal a través del recurso del juego teatral.

Siguiendo a Motos y Tejedo (2007) los rasgos diferenciales que pueden apreciarse entre teatro y dramatización son los siguientes.

1. *El contenido.* La actividad teatral se fundamenta en la representación mientras que la dramatización responde a un proceso de reacciones espontáneas que afloran ante situaciones conflictivas.

2. *Los participantes.* Los actores, profesionales o no, son contratados para representar un personaje previamente definido por el autor y el director. Los partícipes de la dramatización son a la vez intérpretes y creadores. Frente a los textos dramatúrgicos canónicos que han de representarse aparece en el segundo caso una temática social, sobre violencia de género, dependencia emocional, autoestima o drogodependencia. Los temas son elegidos por el grupo durante el proceso.

3. *La dirección.* El director de la puesta en escena debe ser un especialista en técnicas teatrales. En la dramatización su funcionalidad va más allá. Se convierte en un catalizador y dinamizador de habilidades sociales.

4. *La recepción.* Un espectáculo teatral necesita de la presencia de espectadores para que se vehiculice el proceso de transmisión. Los signos expresivos de la representación deben ser descodificados por el público (Greimas, 1988). En los procesos de dramatización los ejecutantes devienen en gestores de todas las facetas del arte teatral: autores, actores, directores y espectadores.

5. *El proceso de trabajo.* Para el montaje de una obra de teatro es esencial el proceso de ensayos con la consiguiente memorización del texto y repetición de la partitura de movimientos actorales. En la dramatización el proceso es abierto y flexible. Los participantes construyen los personajes y las acciones desde su propia experiencia enriqueciéndose con la interacción de otros actantes. Importa más el proceso de creación, y en su caso la adquisición o modificación de conductas, que el resultado final de la dramatización.

En este punto no queremos obviar la aparición de un movimiento sociocultural que se gestó en las últimas décadas del siglo pasado bajo el paraguas del teatro no

convencional. Nos referimos al Teatro Aplicado (en adelante TA). Bajo esta denominación se acoge una gran variedad de proyectos teatrales aplicados en un contexto que difiere del ámbito tradicional en que se desenvuelve el teatro (Motos, Stronks et al., 2013). Los profesionales, grupos o colectivos que se adhieren a esta tendencia comparten la creencia en el poder de la dramatización para ir más allá del aporte estético de cualquier escenificación (Ackroyd, 2000). Su atención se dirige a prestar ayuda a individuos o colectivos con carencias personales o sociales con un alto grado de exclusión, marginalidad, opresión o disfunción social. No hablamos de un teatro comercial sino de unas prácticas dramáticas que introducen la dramatización en centros escolares o la técnica del psicodrama en las prisiones (Landy y Montgomery, 2012).

Presentamos *infra*, el mapa que Motos ha elaborado sobre las opciones compositivas que ofrece el TA. La estructura abarca cuatro territorios. El primero comprende la educación formal. El segundo los cambios sociales, de participación y empoderamiento en relación con la comunidad. Un tercero corresponde a la formación dentro de la empresa y al cambio corporativo. Finalmente, el cuarto territorio afecta a los cambios personales y colectivos denominados “de curación”. Es en este último espacio en donde ubicaremos nuestro proyecto. Las estrategias dramáticas se convierten en un recurso de aprendizaje socio-emocional de gran utilidad para trabajar con personas privadas de libertad pues el Teatro Aplicado permite participar, reflexionar y actuar.



Figura 1. Mapa del territorio del Teatro Aplicado. Fuente: Motos (1992)

Las actividades teatrales en las prisiones coadyuvan al éxito de los programas de tratamiento (Alarcón, 1978). Junto al dominio de las habilidades sociales básicas, de la

asertividad, y de las capacidades de comunicación expresiva y receptiva habría que incidir en su valor como recurso con el que se ejercita el respeto hacia los demás, aumenta la capacidad de gestionar situaciones emocionales y previene y resuelve conflictos (Aranda, 2006). El teatro con una finalidad didáctica ha de promover el desarrollo integral de las reclusas desde un ámbito socio-afectivo y cognitivo permitiendo que se amplíen sus canales de socialización e interacción con el medio penitenciario.

Nuestra propuesta se orienta hacia la capacidad dialéctica del juego teatral en la cárcel, un terreno hasta ahora poco experimentado pues en la mayoría de los casos las experiencias teatrales en prisión se han orientado a la escenificación de piezas dramáticas. Esta ha sido y es una manera de aproximar el hecho teatral al mundo carcelario. En algunos casos se trata de grupos de teatro que han representado obras ante los internos y en otros es la población reclusa quien, alentada por monitores contratados, ponen en escena espectáculos teatrales. Este rumbo fue el que siguieron las presas de Yeserías (Madrid). Su aportación es innegable por lo cual le dedicaremos unas líneas.

El grupo YESES se gestó en 1985 de la mano de Elena Cánovas, una funcionaria de prisiones estimulada por la idea de introducir las artes escénicas dentro de una prisión de mujeres. Lo que en sus inicios fue un taller de teatro pasó con el tiempo a constituirse en un grupo teatral con más de 50 montajes a sus espaldas. Han representado textos canónicos y textos de elaboración propia (Cánovas, 2017). Su proyección, avalada institucionalmente, les ha permitido actuar en teatros dentro y fuera de la Comunidad de Madrid. En el año 2000 realizaron una salida internacional participando en el III Encuentro Europeo de Teatro y Prisión en Berlín. En este espacio pusieron en escena una obra en español con fragmentos intercalados en inglés y alemán. Dentro de nuestras fronteras su experiencia se ha visto enriquecida por la presencia de actores profesionales que han colaborado con el grupo en algunos proyectos. Para ello acudían a ensayar a la cárcel. Hoy en día la compañía tiene su sede en el Centro Penitenciario de Madrid I (mujeres). Han recibido numerosos galardones por su labor destacando el Premio Dionisos de Teatro a proyectos teatrales de gran repercusión social, otorgado por la UNESCO en 2007, y el Premio Max al Aficionado a las Artes Escénicas 2017.

En palabras de su directora el teatro es una experiencia que canaliza las emociones de las presas y las ayuda a olvidarse de los problemas que tienen fuera. Es una experiencia liberadora y reinsertadora (Cánovas, 2009). Nuestra investigación va más allá. El juego

teatral no solo mejora las competencias de las reclusas en el mundo exterior sino que puede facilitar la convivencia e interrelación social de las personas privadas de libertad dentro del propio establecimiento penitenciario.

1.2.2.3 Objetivos de la Dramatización.

El término dramatización infiere la relación de un individuo consigo mismo y con el contexto social que le rodea. Abre puertas al desarrollo de la imaginación, a la creatividad, a las percepciones sensoriales, mejora la adaptación a los cambios y la expresividad de las emociones (Pichon Rivière, 1987). Se nos presenta como un recurso inestimable para explorar conscientemente los estados de ánimo y sentimientos de los participantes. El ámbito de aplicación abarca aquellos espacios relacionados con la resolución de conflictos, con la escucha activa, con la autoestima y con la inteligencia interpersonal (Goleman, 1995).

Los objetivos a valorar serían los siguientes:

1. Potenciar la interacción entre las participantes desde la base del respeto mutuo.
2. Posibilitar la modificación de conductas y la adquisición de habilidades sociales propias.
3. Reconocer en los códigos dramáticos comportamientos socialmente adecuados
4. Desarrollar la creatividad siguiendo técnicas de *role-playing* y juegos de simulación.
5. Exteriorizar capacidades afectivas y sociales para potenciar la autoestima.
6. Acrecentar las competencias de comunicación verbal y no verbal.
7. Adquirir respuestas adecuadas ante situaciones conflictivas externas.

2- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

2.1 CONTEXTUALIZACIÓN

En España solo existen cuatro Centros Penitenciarios de mujeres: C.P. de Alcalá de Guadaira (Sevilla), C.P. de Mujeres de Brieva (Ávila), C.P. Alcalá- Meco (Madrid I Mujeres) y Wad Ras (Barcelona). Este último con competencias propias frente a los otros tres que dependen de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (en adelante SGIP) del Ministerio del Interior. La población reclusa femenina de Castilla y León

aparece localizada en tres provincias: Ávila (establecimiento penitenciario), León (dos departamentos de los cuales uno es una unidad mixta) y Valladolid (un modulo de mujeres).

2.1.1 EL CENTRO PENITENCIARIO DE VILLANUBLA

El módulo de Villanubla (Valladolid), objetivo de nuestro proyecto, tiene la particularidad de estar calificado como “Modulo de Respeto”. Se trata de una unidad de separación interior dentro del centro penitenciario cuya finalidad es conseguir un clima de entendimiento y de máximo respeto homologable a cualquier ámbito social normalizado. La primera prisión en donde se implantó esta experiencia fue Mansilla de las Mulas (León) en el año 2001. Hoy en día este modelo se desarrolla en todas las cárceles de España.

El componente fundamental es la participación de las reclusas en la vida, tareas y decisiones del departamento a través de la existencia de grupos de trabajo, de comisiones y de una asamblea general (Cendón, Belinchón, et al. 2011). Para Monteserín y Galán (2013) estos departamentos intentan modificar la idea tradicional de prisión partiendo de un nuevo concepto de convivencia dentro de la cárcel, sustentado por la interrelación de los aspectos regimentales y de tratamiento. La singularidad de cualquier modulo ordinario de un establecimiento penitenciario es la existencia de unas normas disciplinarias cuyo incumplimiento acarrea unas sanciones. Por contra, en los módulos de respeto la organización está diseñada por y para los internos. La responsabilidad personal y colectiva es el punto de partida para alcanzar un adecuado funcionamiento del mismo.

Los ejes vertebradores sobre los que se asienta un modulo de estas características son (Cendón et al, 2011):

- La planificación individualizada de las actividades en función del estudio previo realizado por el Equipo Técnico y en base al perfil de los reclusos.
- La adopción de pautas de comportamiento ajustadas a patrones de interacción social normalizados.
- La asunción de responsabilidades en tareas comunitarias (limpieza y mantenimiento de las diversas zonas del departamento como el comedor, patio, duchas, galerías...).
- La voluntariedad para integrarse en este modelo pudiendo abandonarlo en el momento en que lo deseen.

El Módulo de Respeto posee un elemento de carácter diferenciador en relación a otros programas de intervención. Nos referimos al sistema de grupos. Cada cuadrilla de trabajo tiene al frente una presa responsable la cual reparte equilibradamente las tareas de limpieza y mantenimiento del departamento y trata de solventar los problemas internos que puedan surgir de ello. La evaluación de los cometidos se valora semanalmente mediante la adjudicación de positivos y negativos. La singularidad del procedimiento la encontramos en esta fase, cualquier interna que sin justificación haya incumplido su cometido recibirá un negativo que repercute en ella y afecta también a su grupo de trabajo. De este modo se pretende que la responsabilidad personal aumente puesto que el comportamiento individual repercute en el colectivo.

Todas las reclusas deben aceptar que el resto de compañeras están en posición de exigirles el cumplimiento de las normas pactadas voluntariamente y que han sido transgredidas. Este método desarrolla la solidaridad colectiva, el respeto y la responsabilidad (Steiner, 1986). En palabras de Durkheim (1975) el grupo es quien presiona al individuo para actuar en el sentido establecido contribuyendo al mismo tiempo a estabilizar su situación personal. Se hace imprescindible una adecuada gestión de habilidades sociales para evitar conflictos y situaciones de violencia.

El CP de Villanubla cuenta con un departamento de mujeres anexo a la estructura que constituye el edificio principal de la prisión. Los datos que presentamos a continuación nos han sido facilitados por la Subdirectora de Tratamiento, Dña. Nuria San José Pascual, con autorización del Director del establecimiento D. Carlos Blanco Rubio. Datos que aun no han sido recogidos en ninguna estadística penitenciaria debido a su inmediatez en el tiempo.

Con fecha 1 de agosto de 2017, el modulo de mujeres (conocido como modulo 9) cuenta con 48 internas presentes sobre una capacidad de 50 reclusas. La distribución se hace en dos alas, con dos plantas en altura cada una de ellas. Las celdas de las internas preventivas se ubican en uno de los lados y en el otro las celdas de internas penadas. En los pasillos de la planta superior se localiza una celda de aislamiento provisional utilizada para los casos que determina el artículo 45 de la LOGP. El departamento cuenta con escuela, taller de actividades manuales, biblioteca, lavandería, duchas, economato, comedor y un patio al aire libre. La población reclusa femenina está compuesta en un 75% por mujeres penadas y en un 25% por preventivas. Por nacionalidades prima la española con un

cómputo de 36 internas (de las cuales un 15% es de etnia gitana), seguida de 3 rumanas, 2 chinas, 2 árabes, 2 colombianas, 1 brasileña, 1 búlgara y 1 eslovaca. Respecto a la naturaleza de los delitos 24 reclusas tienen relación con causas vinculadas al tráfico o consumo de drogas, 12 con robos, 9 con asesinatos y 3 con delitos menores.

Este crisol de nacionalidades, culturas e individualidades se ve sometido a una convivencia diaria y permanente durante el período de su condena o esperando a ser condenadas, o absueltas en el mejor de los casos. El respeto a las normas regimentales es fundamental como ha de serlo el tratamiento penitenciario. Del Pozo, Jiménez et al. (2013) ponderan la necesidad de que en las prisiones femeninas coexistan programas de índole recreativa junto a programas socioeducativos para así favorecer la pro-actividad y sociabilidad de las mujeres privadas de libertad.

2.1.2 PERFIL PSICOLÓGICO DE LAS RECLUSAS

El artículo 62 de la LOGP (1979) establece en uno de sus puntos que el tratamiento penitenciario estará basado en el estudio científico de las actitudes, aptitudes, carácter y temperamento del sujeto a tratar así como del sistema dinámico-motivacional y evolutivo de su personalidad. Datos que se recogerán en el protocolo del interno. Bajo esta premisa consideramos esencial indicar qué particularidades psicológicas generales pueden encontrarse en la población penitenciaria a tenor de las consideraciones de Redondo, Pozuelo y Ruiz, (2007):

- *Baja tolerancia a la frustración.* La población penitenciaria tiene una baja capacidad para aceptar la frustración. Esta peculiaridad es un importante predictor de conducta delictiva y de reincidencia en el marco penitenciario. En otras ocasiones, la reducida tolerancia al control de la situación o la adaptación al ambiente implica sentimientos de impotencia que pueden dar lugar a episodios de depresión y en los casos más extremos a autolesiones o intentos de suicidio.
- *Incapacidad para demorar el refuerzo.* Podemos identificarlo en el ámbito carcelario con “quiero esto y lo quiero ya”.
- *Locus de control externo.* Las personas afectadas por locus de control externo son aquellas que consideran que cuanto les sucede no depende de ellos ni de su conducta sino de factores externos asociados al destino o a la suerte. Consecuentemente no poseen ningún control sobre su entorno.

- *Egocentrismo.* Definimos el egocentrismo como la impermeabilidad a las influencias externas. Este riesgo dificulta las relaciones de los sujetos con sus iguales pues presentan una marcada tendencia a querer ser el centro de atención y a ser incapaces de mantener nexos de solidaridad.
- *Miedo.* Un sentimiento frecuente en aquellos internos calificados de primarios, es decir, que ingresan por vez primera en una cárcel. Miedo al ambiente, a las agresiones, a abusos..., impresiones generadas por películas o leyendas externas al medio penitenciario español.
- *Agresividad.* La falta de autocontrol, una alta impulsividad y la ausencia de habilidades sociales desencadena comportamientos belicosos.
- *Expectativas mal ajustadas.* Es algo más propio de la población preventiva pues se encuentran pendientes de una resolución judicial que les deje en libertad o que les imponga una pena.
- *Labilidad emocional.* Los internos pasan muy rápidamente de una emoción a otra. Son emociones de carácter extremo y opuesto.

La contextualización es una herramienta que las ciencias sociales emplean frecuentemente para presentar a los individuos como seres relacionados con su entorno y con el conjunto de fenómenos que los rodean. Por ello hemos querido mostrar un apunte sobre la singularidad de los módulos de respeto sin dejar de lado algo tan trascendental como el perfil psicológico estándar de los reclusos.

Hasta hace unos años existía un cierto sincretismo a la hora de investigar sobre la población penitenciaria. En la actualidad la mayoría de los estudios penitenciarios de divulgación científica centran su mirada en el colectivo masculino excluyendo la presencia femenina. Es cierto que su representación a niveles estadísticos es menor, como se observa en las estadísticas penitenciarias de la SGIP del Ministerio del Interior, pero no por ello debemos obviar su existencia.

Juliano (2009) argumenta que las prisiones suelen contar con un clima social parecido a un internado o residencia de mujeres. En este punto consideramos que sería necesario hacer una distinción entre la convivencia en módulos de respeto y la existencia de módulos de régimen cerrado. A los primeros nos hemos referido *supra*. Sobre los segundos hemos de indicar que están creados para aquellos internos (hombres o mujeres)

que presentan conductas de peligrosidad extrema o inadaptación manifiesta y grave a las normas generales de convivencia ordenada. Su vigilancia está sometida a especiales medidas de seguridad (art. 10 de la LOGP, 1979). Son internos clasificados en 1º grado de tratamiento frente a los que llevan un régimen ordinario cuya clasificación es 2º grado (art. 102 del Reglamento Penitenciario).

Aranda (2006) defiende que las particularidades psicológicas y delictivas de hombres y mujeres en una prisión son coincidentes. Enuncia que todos suelen poseer un bajo nivel educativo, que han sido o siguen siendo consumidores de sustancias estupefacientes, que muestran déficits cognitivos, baja autoestima y un alto nivel de agresividad. Por el contrario son varios los autores que abogan por tener en cuenta las especificidades delictivas de las mujeres a la hora de confeccionar los programas de tratamiento (Covington y Bloom, 1998; Martin, 2002; Yagüe y Cabello, 2005; Duran, 2008). La mayor parte de las reclusas son madres que deben abandonar su rol familiar al entrar en la cárcel lo que conlleva un alto nivel de frustración familiar (Igareda, 2007). Es frecuente que hayan sufrido episodios de maltrato y violencia de género antes de ser encarceladas (Bodelón, 2012). El tratamiento penitenciario debe poner a su disposición las herramientas necesarias para que durante su tiempo de condena puedan aumentar su autoestima y adquirir habilidades que les permitan enfrentarse ante cualquier tipo de violencia.

En este punto, hemos de hacernos eco de las revisiones históricas que Almeda (2006) y Yagüe (2007) han realizado sobre las prisiones femeninas españolas. Ambas han llegado a la conclusión de que, tanto en España como en Europa, las cárceles de mujeres han sufrido una evolución diferente a las de los hombres. La idea de que las condiciones de reclusión femenina son peores que la de los hombres es aducida por Bona (1992) y por Imaz (2007).

En 1998 Miranda y Barberet presentaron un estudio titulado “Necesidades y demandas de las mujeres presas” aplicado en 18 centros penitenciarios. El resultado dio muestra de las discrepancias entre las demandas penitenciarias de las internas y los programas de reinserción ejecutados. Un año más tarde, en 1999, se realizó una investigación pionera a nivel nacional sobre la situación de las internas de etnia gitana dentro de la prisión y de las repercusiones familiares en el exterior como consecuencia de

su encarcelamiento. El proyecto incorporado en 12 centros penitenciarios recibió el nombre de Barañí (cárcel de mujeres en caló).

Más adelante, en 2009, con el objetivo de acabar con las desigualdades y discriminación de las reclusas en las prisiones españolas, la SGIP en colaboración con el Instituto de la mujer del Ministerio de Igualdad elaboró el “Programa de Acciones para la igualdad de Mujeres y Hombres en el Ámbito Penitenciario”.

En la actualidad, los Centros Penitenciarios nacionales están trabajando sobre un programa de prevención de violencia de género conocido como “Ser Mujer”. Su objetivo estratégico es disminuir la vulnerabilidad de la mujer reclusa frente a situaciones de violencia y/o dependencia.

2.1.3 APROXIMACIÓN AL TRATAMIENTO PENITENCIARIO

Desde una perspectiva histórica el concepto de tratamiento penitenciario, en tanto instrumento encaminado a la resocialización de los penados, es relativamente moderno. La LOGP recoge los principios fundamentales de las Reglas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos aprobadas por Naciones Unidas en 1955, así como las normas posteriores del Consejo de Europa de 1973. Esta legislación se vio influida por los Pactos Internacionales sobre Derechos Humanos de Naciones Unidas (García Valdés, 1976). El sistema presentaba una preeminencia de lo regimental sobre el tratamiento. Será con la aprobación del Reglamento Penitenciario (RP) de 1996 cuando se amplíe la visión de las potencialidades de este último. En ese momento se dota a la ley de una visión integradora de ambos campos (Título V). *Item* más, hoy en día las actividades de intervención tienen prelación sobre los presupuestos del régimen penitenciario (Bueno Arús, 2006). En cualquier caso las funciones de las dos áreas deben estar coordinadas (Art. 73.3 del RP). El régimen penitenciario aparece recogido en el artículo 73.1 del R.P. que lo define como el conjunto de normas o medidas que persiguen una convivencia ordenada permitiendo alcanzar el éxito en la retención y custodia de los reclusos y en su tratamiento. Este ha de consistir en la realización de un conjunto de actividades orientadas a la reeducación y reinserción social de los penados.

La Administración Penitenciaria tiene que garantizar el cumplimiento de este precepto legal. El artículo 10 del RP recoge las funciones en esta materia:

- Diseñar programas formativos orientados a desarrollar las aptitudes de los internos, enriquecer sus conocimientos, mejorar sus capacidades y compensar sus carencias.
- Utilizar los programas y las técnicas de carácter psicosocial que estén orientadas a mejorar las competencias de los internos y afrontar aquellas problemáticas específicas que pueden haber influido previamente en el comportamiento delictivo.

Todos los reclusos tienen derecho a participar en los programas y es obligación de la Administración penitenciaria individualizarlo, incentivando a cada participante para que intervenga en la planificación y ejecución del mismo. Su elaboración coincide con el momento en que se realiza la clasificación inicial del mismo. Puede ser revisado con una periodicidad máxima de seis meses.

En el Programa individualizado de tratamiento (PIT) se asignan dos niveles de actividades. Las denominadas “prioritarias” y las “complementarias”. Las primeras están encaminadas a subsanar las carencias más notorias de los sujetos. De esta manera se puede intervenir sobre aquellos factores directamente relacionados con el delito cometido, tal es el caso de los drogodependientes, de los agresores sexuales o de los actos de violencia de género. Puede también actuarse sobre el déficit formativo básico centrado en el analfabetismo y la capacitación profesional (Instrucción 4/2009 de la SGIP).

Las tareas de observación, clasificación y tratamiento penitenciario las realiza la Junta de Tratamiento y sus decisiones son ejecutadas por el Equipo Técnico cuya composición y funciones aparecen especificadas en los artículos 274 y 275 del RP. La dirección del Equipo técnico es competencia del Subdirector de Tratamiento. Los profesionales que componen este equipo multidisciplinar son los juristas, psicólogos, médicos, ayudantes técnico Sanitarios, el maestro de Taller, los educadores, los trabajadores sociales, los monitores socioculturales en su caso y los encargados de los departamentos de vigilancia interior. En algunos Centros puede incorporarse la figura de pedagogos o sociólogos. Los programas de tratamiento son aplicados de manera privativa por cada establecimiento penitenciario. Las características de la población reclusa con la que cuentan es lo que determina cuáles pueden ser puestos en marcha y cuáles no.

2.1.4 PROGRAMAS DE TRATAMIENTO DEL CP DE VILLANUBLA

Queremos presentar a continuación un compendio de los programas que se están desarrollando en el C.P. de Villanubla. Debido a las peculiaridades del medio en el que nos

movemos, motivos de seguridad y confidencialidad de los datos, nos hacemos eco de manera sucinta de aquellos que se encuentran operativos en la actualidad. La información ha sido aportada por la Subdirectora de Tratamiento.

- *Programas educativos*: Alfabetización; Español para extranjeros; Secundaria; Bachillerato; Inglés; Alemán; Francés.
- *Programas ocupacionales*: Taller de cuero; Taller de pintura; Taller de informática; Taller de residuos; Taller de flamenco; Carnet de conducir.
- *Programas organizativos de intervención*: Módulos de respeto. Implantado en los módulos 1, 3, 4 y 9 (mujeres).
- *Programa de internos discapacitados*. El taller esta impartido por colaboradores externos, concretamente por miembros de Plena Inclusión (antigua FEAPS) cuyo objetivo es velar por el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad intelectual.
- *Programa de intervención en materia de drogas*. En este apartado se trabaja con profesionales sanitarios del medio penitenciario (“Programa con metadona”) y con colaboradores del exterior como Cáritas, Proyecto Hombre y ACLAD quienes imparten formación sobre prevención y educación para la salud y dan pautas para una adecuada incorporación social tras el cumplimiento de la condena.
- *Programa de ayuda a la deshabituación alcohólica*. Con colaboración de Proyecto Hombre.
- *Programa de intervención específica sobre enfermos mentales*. Se trata de un programa impartido por profesionales del centro en cuyo ejercicio participa la Federación de Asociaciones de Familiares y Personas con Enfermedad Mental “El Puente” (FEAFES- Valladolid).
- *Programa de agresores sexuales*. Dirigido a violadores, agresores y pederastas.
- *Programa de tratamiento en prisión para internos agresores en el ámbito familiar*. También conocido como programa de violencia de género.
- *Programa de prevención de suicidios*. El artículo 3.4 de la L.O.G.P dispone que la Administración Penitenciaria velará por la vida, integridad y salud de los internos. El

“Programa marco de prevención de suicidios” recogido en la Instrucción 14/2005 protocoliza las pautas de prevención e intervención en los casos en que un recluso presente un riesgo de conducta auto lesiva. Entre las medidas de seguimiento y vigilancia de los profesionales del medio se incorpora la figura del interno de apoyo, lo que a nivel de calle se conoce como “preso sombra”. Internos especialmente seleccionados y formados para contribuir al apoyo de aquellos internos con actitudes suicidas.

- *Programa de intervención con mujeres.* En el año 2009 se implementó de manera gradual el “Programa de Acciones para la Igualdad entre Mujeres y Hombres en el ámbito penitenciario”. El relevo lo ha tomado el programa “Ser Mujer” en donde se ofrecen talleres para la salud, de sexualidad, de drogodependencia, de temática jurídica, de prevención del maltrato, de violencia de género, de carácter educativos y de inserción laboral.
- *Fundación Deporte Integra.* Su objetivo es la integración global de cualquier persona en riesgo de exclusión social mediante el fomento y desarrollo del deporte
- *Talleres productivos:* Soldador/alicatador; Carpintería metálica; Panadería; Pintura.

En breve se pondrá en marcha en este Centro el “Programa de Intervención en Conductas Violentas (PICOVI) dirigido a presos condenados por delitos graves o que mantienen comportamientos agresivos en la cárcel. El objetivo es ayudarles a reconocer sus conductas agresivas y motivarles hacia el cambio mediante habilidades cognitivas, emocionales y conductuales. En noviembre de 2016 el Ministerio del Interior puso en marcha un programa similar orientado a presos yihadistas. Hasta ahora no se han hecho públicos sus resultados.

2.2 OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

Los beneficios que las artes dramáticas pueden aportar en la aplicación de los programas de tratamiento penitenciario nos conducen a los siguientes objetivos.

- Conseguir que las internas comprendan y acepten este programa como una necesidad para facilitar los cambios conductuales.
- Crear un ambiente propicio para establecer un vínculo de confianza y cooperación entre todos los miembros del grupo participante.

- Potenciar la adquisición de habilidades sociales que favorezcan las relaciones interpersonales dentro del módulo.
- Favorecer cambios de actitudes y conductas que minimicen los efectos de la prisión.
- Desarrollar estrategias que les permitan afrontar situaciones conflictivas dentro del régimen de vida en el interior de la cárcel.
- Promover un marco de valores adaptados a las normas comunes de convivencia y a las pautas de comportamiento pro-social al objeto de conseguir su adaptación al medio penitenciario.

2.3 METODOLOGIA

Los sujetos que participan en nuestra propuesta de intervención teatral son personas privadas de libertad. El acceso a la información penal, social, individual y familiar de las personas recluidas es un gran condicionante a la hora de iniciar una investigación sobre ellos (Chico, 1997). La mayor parte de los estudios relacionados con la población penitenciaria proviene del campo psicológico, sociológico o de las ciencias sociales.

Metodológicamente hablando el proyecto consta de dos fases. En la Fase I realizaremos la selección de las internas participantes. En la Fase II nos centraremos en la aplicación de un modelo de aprendizaje social.

2.3.1 FASE I

Cualquier intervención de tipo orientador o reeducador debe tener en cuenta el marco sociocultural en que se desarrolla y que le otorga significación (Bisquerra, 2012). Se han de valorar el papel del monitor que realiza las actividades, el lugar en donde se llevan a cabo y los agentes implicados en el programa. Focalizamos nuestro interés en el colectivo participante. El grupo de personas seleccionado lo será en función de los siguientes criterios:

- Han de mostrar interés en colaborar en un programa de estas características.
- Deben intervenir en las actividades.
- Tienen que aceptar las reglas y normas básicas de las dinámicas grupales.
- No deben presentar una problemática de adicción activa a las drogas ni trastorno psicopatológico grave que pueda perjudicar el buen funcionamiento del taller.

- No puede existir una incompatibilidad manifiesta entre las participantes.
- Es conveniente que a las mujeres integrantes les reste un tiempo de permanencia mínimo en el Centro para poder participar en el programa de principio a fin. Por este motivo las internas preventivas quedarán excluidas del mismo.

Los instrumentos con los que contamos para las actividades son de corte cualitativo. Proponemos el uso del método biográfico-narrativo que nos permitirá acercarnos al perfil social de las participantes. Nos hemos decantado por un tipo de metodología participativa en donde la población investigada pasa de ser “objeto” de estudio a “sujeto” protagonista de la investigación (Bezos, 2003).

El método de investigación de orden cualitativo se fundamenta en dos pilares: la observación del comportamiento de las reclusas y la recogida de información utilizando como instrumento las entrevistas semi-estructuradas (Taylor y Bogdan, 1987). La observación directa se emplea para describir sucesos de los que el investigador es testigo y a los que ha de dotar de significado tras un proceso de comprensión de los mismos (Sampieri et al. 2006).

La línea de trabajo más aceptada es la que defiende Anadón (2008). Esta investigadora nos sugiere dos itinerarios. Por un lado, lo que denomina la investigación cualitativa interpretativa (el conocimiento de la realidad a partir de la experiencia vivida) y, por otro, la aproximación crítica a la investigación cualitativa que nos permite hacer una análisis constructivo de la realidad propia para modificarla con posterioridad. En esta dirección trabaja Karpava (2014) quien arguye que este procedimiento persigue alcanzar un conocimiento completo del sujeto y propicia una transformación educativa del mismo.

Dentro de la corriente cualitativa trabajaremos a partir de una metodología biográfico-narrativa como ya hemos mencionado *supra*. Su origen se localiza dentro del campo de las investigaciones sociológicas y antropológicas (Veras, 2010). La biografía de los seres humanos está compuesta de pequeños sucesos en donde lo más importante es la forma en que las diversas peripecias se relacionan para dotar de sentido a la vida (Bernal, 2004). Consideramos que es este el método más se adecuado para nuestro proyecto porque la historia vital de las reclusas está construida desde experiencias pasadas que nos acercan a la comprensión de su situación actual y a las motivaciones que definen su identidad. Es el camino para que ellas se enfrenten de manera íntima a su propia realidad y evalúen el futuro desde otra perspectiva, permitiendo mejorar los aspectos negativos. El

procedimiento narrativo permite reconstruir acciones sociales ya realizadas (Lindon, 1999). En nuestro caso nos facilitará el conocimiento de un grupo de reclusas dentro de un contexto desconocido a nivel social: una prisión.

El papel del investigador no debe limitarse a recoger unos datos. Desde una perspectiva hermenéutica debe llegar, mediante un proceso reflexivo y empático, al conocimiento de aquellos sucesos específicos que determinan un comportamiento frente a una situación concreta, tal y como asevera Ricoeur (2006). El especialista debe encargarse de que toda la información sea metodológicamente válida. A este respecto son varias las posturas que determinan los pasos fundamentales en los que un investigador ha de profundizar (Migallón y Gálvez, 1999).

Para Sanz (2005) las fases comprenderían:

1. la observación: selección del contexto, extracción de una muestra y elaboración de una guía de trabajo.
2. La escucha: la información se obtiene a través de la observación y de entrevistas.
3. La comparación: se analiza e interpreta la información recogida mediante el contraste de datos.
4. La redacción: se puede presentar como un relato de vida único, relato de vida paralelo o relato de vida cruzado.

La reflexión de Silva (2001) hace hincapié en que el *quid* de la cuestión se encuentra en la selección de los participantes y en conseguir que la información aportada sea veraz y fidedigna. Dadas las peculiares características de las personas privadas de libertad consideramos fundamental contar con la colaboración de los profesionales del Centro Penitenciario de Villanubla al objeto de realizar el proceso de selección previo. Convendría acometer una preselección cotejada por educadores, asistentes sociales y funcionarias del módulo. Posteriormente, comienza el proceso de entrevistas personales que ha de concluir con la selección final del grupo.

La entrevista es la técnica que nos permitirá obtener información acerca de la historia de vida de las reclusas así como de su percepción de la realidad. Si nos atenemos a la distinción que realiza Heinemann (2003) sobre entrevistas focalizadas y entrevistas narrativas hemos de indicar que nos posicionamos sobre las segundas en función de su utilidad. La entrevista focalizada se caracteriza por la presencia de un estímulo inicial

(observación de un vídeo, reportaje televisivo, grabación de la propia interna) y las reacciones que provoca su visualización en la persona entrevistada. Descartamos esta opción porque las normas de la SGIP prohíben por razones de seguridad la introducción de cualquier medio audiovisual, grabación de los internos o del establecimiento penitenciario.

La entrevista narrativa comienza tras la firma de un contrato de confidencialidad con los entrevistados. Condición *sine qua non* para preservar la seguridad de sus datos.

Seguiremos con la estructura metodológica inferida por Fernández-Cruz (2004) que se fundamenta en un ciclo biográfico de tres entrevistas. Diversificaremos los períodos de investigación de las reclusas en tres fases. Estos nos aportarán información sobre su infancia y juventud, su trayectoria delictiva y la carencia o no de habilidades sociales. En este proceso es importante tener acceso al expediente personal de las internas para confrontar lo manifestado por ellas con los datos objetivos que en él aparecen (Rodríguez, 2002). La encuesta se elabora con preguntas abiertas y cerradas. En aquellos casos en que las participantes sean analfabetas las cuestiones se plantearán oralmente y el investigador deberá ir tomando nota en su cuaderno de trabajo.

Finalmente, no debemos obviar el método de encuestas-entrevistas diseñado por De Shazer (1985) y que él intituló como “Terapia centrada en Soluciones”. Este sistema nos permite realizar una categorización de la información para obtener una mayor comprensión cognitiva de las participantes.

2.3.2 FASE II

La metodología que vamos a aplicar tiene como objeto la identificación de las carencias sociales de las internas dentro de la prisión. El uso de modelos adecuados de entrenamiento puede aportar resultados satisfactorios (Woolfolk, 1986). Kelley (2002) analiza las causas que pueden dar lugar a conductas socialmente inadecuadas:

- *La falta de adquisición o aprendizaje de la habilidad.* Al carecer de habilidades aprendidas estas pueden manifestarse en escasas ocasiones, o nunca, lo que conlleva un deterioro social crónico.
- *La utilización de la habilidad solo en determinadas situaciones.* Nos referimos a una conducta o habilidad adquirida que se evidencia solo en un ambiente determinado.

- *Las variables situacionales pueden influir en el reforzamiento de las conductas.* El sujeto adaptará su conducta ante tesituras semejantes a aquellas aprendidas. Si es así, se produce un refuerzo del comportamiento.

Nuestro estudio se postula hacia la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977). La tesis sostiene que los individuos aprenden cosas nuevas y desarrollan conductas diferentes mediante la observación de sus congéneres. La hipótesis interrelaciona los factores conductuales con los cognitivos. Elementos ambos esenciales en las relaciones comunitarias. Es desde esta línea abierta desde donde presentamos una investigación constituida por los siguientes apartados:

1. *Las Instrucciones:* Al inicio de cada sesión se presentan de manera clara y concisa los comportamientos que queremos que sean adquiridos. Se explican los conceptos y se pide a las participantes que aporten ejemplos para confirmar que los han comprendido.

2. *El Modelado:* Consiste en mostrar la conducta deseada a través de la representación física de un actante, reproduciendo con claridad cada una de las secuencias. Las internas observan objetivamente el comportamiento representado para comentarlo y analizarlo posteriormente.

3. *El Ensayo conductual (Role-playing):* Se basa en repetir la conducta objeto del estudio utilizando el juego dramático como instrumento. En primer lugar por parejas, de manera improvisada. Más tarde, se realiza con todas las integrantes del grupo partiendo de un guión estructurado en donde interviene el monitor. Después se pasa a una escenificación semiestructurada (sin presencia del monitor) para concluir con una representación no estructurada. Es importante repetir los ensayos para facilitar el aprendizaje.

4. *Retroalimentación:* Con posterioridad al ejercicio teatral es necesario reforzar el comportamiento de quienes hayan ejecutado adecuadamente la conducta a aprender. Las opiniones deben partir del sujeto que actúa en primer término, damos paso a los del grupo que ha observado la conducta y se finaliza con la opinión del monitor. La actuación debe ser valorada objetivamente, evitando comentarios ofensivos y centrándose en los aspectos que deben ser mejorados.

5. *Reforzamiento*: Etapa en donde los refuerzos que se aplican han de ser lo suficientemente atractivos para las internas como para que les motive consolidar lo aprendido. Se pueden utilizar reforzadores de tipo verbal (que alimentan la autoestima) o reforzadores de tipo material (otorgar positivos cuyo baremo final puede proporcionarles entre otras recompensas la obtención de *vis a vis* extraordinarios, material educativo-cultural, tarjetas telefónicas...).

2.3 ACTIVIDADES

El programa de actividades que presentamos tiene como objetivo la adquisición y desarrollo de destrezas sociales que faciliten la interrelación de las internas dentro del centro penitenciario. Su consecución permitirá que las reclusas generen espacios de reflexión, capacidad para corregir conductas socialmente inadecuadas y favorecer el crecimiento personal mediante el refuerzo de la autoestima (Caballo, 2002).

El contenido versa sobre los factores que influyen en la convivencia diaria de las personas privadas de libertad. El proceso de empoderamiento ha de abarcar el control de las emociones, la mejora de la empatía, el crecimiento de la autoestima y la identificación y resolución de actitudes violentas o agresivas. Hemos incluido un apartado sobre el afrontamiento de episodios de violencia de género puesto que una gran parte de las mujeres presas lo han sufrido y sufren en el mundo exterior (Almeda, 2003).

La mayoría de estas mujeres provienen de ámbitos de marginalidad y exclusión y han sido víctimas de una desvalorización tanto por parte de sus parejas y familiares como de su entorno (Almeda, 2006). El concepto de feminidad y masculinidad de este colectivo tiene tintes atávicos. Las mujeres son socializadas como seres que necesitan complementarse con otros, desarrollando el rol de “esposa de”, “madre de” e “hija de”. La valoración personal de las mismas está en función de los éxitos o logros de aquellos a quienes cuidan o de las personas de las que ellas dependen. El maltrato físico, psíquico o sexual es frecuente (Cruells, 2005). En este punto no deja de ser sorprendente que el tratamiento penitenciario habilite programas de violencia de género destinados a la población masculina y sin embargo soslaye la intervención sobre las reclusas que han sido víctimas de ella. Consecuentemente, algunas no tienen conciencia de ser damnificadas e incluso consideran su situación como “algo normal”. Por otro lado, aún siendo conscientes, no tienen recursos ni habilidades para acabar con el maltrato.

Nuestra propuesta se sustenta en aplicar técnicas vinculadas a las artes dramáticas. El juego teatral contribuirá a adquirir habilidades básicas, resolver dudas y compartir experiencias con el grupo (Eines y Mantovani, 1997). Formar parte de un colectivo grupal y trabajar con él es una herramienta eficaz y eficiente para promover cambios personales (emociones y actitudes) y mejorar la convivencia pudiendo aliviar de esta modo la ansiedad que genera el encerramiento. Jugar desinhibe, elimina barreras emocionales (Fingerman, 1970). El intercambio posterior de ideas, opiniones y sentimientos permite que las internas comprendan mejor su situación y empaticen con sus compañeras, contribuyendo a la mejora de las relaciones interpersonales en un medio hostil como el carcelario.

Hemos estructurado cada actividad en seis apartados: introducción al concepto, improvisación, modelaje, role-playing, valoración y reforzamiento. Aportamos en este campo una visión diferente del uso de los recursos teatrales. Proponemos su adecuación a un programa específico de tratamiento penitenciario. Las didácticas presentadas pueden servir de referente para la elaboración posterior de otras que las complementen.

Todo proyecto conlleva una periodización. En este caso creemos oportuno que cada sesión tenga un tiempo estimado de 60 minutos. Dado los condicionantes psicológicos y físicos del colectivo al que va dirigido no podemos establecer un número mínimo de sesiones pues dependerá del grado de consecución de los objetivos de cada una de las fases. Puede darse el caso de que un ejercicio se desglose en dos sesiones. El monitor y los profesionales del Centro, informados de la evolución de las participantes, determinarán conjuntamente el interés de prolongar alguna actividad, modificarla o suprimirla.

2.4.1 ACTIVIDAD- 1. **Control de las emociones**

INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO	-Definir lo qué son las emociones siguiendo la sistematización de Ekman (2017). -Cada participante las identifica sugiriendo ejemplos.
--------------------------	---

IMPROVISACIÓN	-Fase I: distribuidas en parejas se pide que improvisen sobre las siguientes emociones: alegría, sorpresa, asco, tristeza, ira y miedo.
MODELAJE	-Fase II: con ayuda del monitor se trabajarán los gestos característicos de cada emoción, mostrando especial atención a los tonos de voz y al lenguaje no verbal. Posteriormente cada participante los escenificará ante las demás.
ROLE PLAYING	<p>-Fase III: El juego del telegrama.</p> <p>El monitor entrega telegramas con noticias diferentes a cada participante (nacimiento o fallecimiento en la familia, premio de la lotería, la vecina te mancha la ropa tendida con aceite, una visita inoportuna). Las participantes se dividen en dos grupos: uno ha de expresar en tono desmedido las emociones que esas noticias les provocan al leerlas, y el otro ha de mostrar reacciones asertivas. El ejercicio consiste en observar qué conducta es socialmente más adecuada.</p>

VALORACIÓN	<p>-La sesión concluye introduciendo un debate sobre la necesidad de controlar los elementos verbales y no verbales en aras de una comunicación asertiva.</p> <p>-El objetivo es hacer un uso correcto de las habilidades kinésicas y del tono de voz. La emoción no debe dominar al pensamiento.</p>
------------	---

REFORZAMIENTO	-las participantes deben buscar en su historia de vida un acontecimiento que les haya provocado una situación de descontrol emocional. Bajo lo observado y aprendido deberán escenificar ese suceso ante sus compañeras mostrando una actitud socialmente más adecuada. La presencia y acogida positiva del grupo reforzará el comportamiento.
---------------	--

2.4.2 ACTIVIDAD- 2. Empatía

INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO	<p>-Definición de empatía según el modelo elaborado por Davis (2015).</p> <p>-Presentamos un conjunto de fotografías con rostros y expresiones de personas de distintas razas, edades y complejión física. Pedimos que escojan motivadamente a quién de ellas escogerían (y a quién no) para convivir en su casa.</p>
IMPROVISACIÓN	<p>-Fase I: debate público.</p> <p>Se seleccionarán dos grupos de tres personas y una moderadora. El resto de participantes desempeñará el rol de público. La moderadora leerá un caso y un grupo defenderá una postura y el otro grupo la opuesta. El público podrá intervenir haciendo preguntas o comentarios.</p>
MODELAJE	<p>CASO: Unas inundaciones terribles anegan una aldea. Solo Marta, una de las vecinas, salva su casa y algo de comida. Si ella comparte los alimentos que tiene con los vecinos se queda sin nada y sin posibilidad de conseguir más. Marta tiene una enfermedad por la que no puede dejar de ingerir alimentos porque sino enfermaría. Algunas preguntas: ¿Qué debe hacer compartir o no?, ¿Marta es empática?, ¿qué consecuencias aporta una actitud empática de otra que no lo es?</p>
ROLE PLAYING	<p>-Fase II: Se presentan lecturas sobre la biografía de personajes con alta capacidad empática que han influido a nivel mundial. Citaremos a la Madre Teresa de Calcuta y a Vicente Ferrer.</p> <p>-Fase III: Ejercicio de situaciones empáticas.</p> <p>Divididas por parejas el monitor presentará un juego teatral en donde una de las participantes plantea un dilema y la otra persona debe ser empática con ella. El diálogo será luego comentado por el resto de las participantes. Ejemplo: Entras en</p>

	el ascensor con una vecina y de repente ella se pone a llorar. El diálogo se inicia preguntándole qué le pasa. (Las participantes continuarán la dramatización)
--	---

VALORACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> -El objetivo es que las internas comprendan que existen diferentes realidades y maneras de percibir las cosas, que es necesario ponerse en lugar de los demás antes de juzgarlos. -La capacidad de conectar y compartir los estados emocionales del otro sin dejar de ser uno mismo. -Asociar empatía con valores y comportamiento pro-social.
------------	--

REFORZAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> -Elaborarán un listado personal de sus cualidades empáticas o de aquellas que necesitan mejorar y las pondrán en práctica durante una semana en el módulo. En una sesión posterior explicarán al grupo cómo se han sentido y qué les ha costado más.
---------------	--

2.4.3 ACTIVIDAD- 3. Autoestima

INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO	<ul style="list-style-type: none"> -Definir autoestima desde el enfoque de género (Lagarde, M. 2000). -Las participantes elaborarán mediante una “lluvia de ideas” un listado que recoja todas las cualidades que, en su opinión, deben retratar a una mujer.
--------------------------	---

IMPROVISACIÓN MODELAJE	<ul style="list-style-type: none"> -Fase I: formando un círculo cada participante verbalizará ante las demás aquellos comportamientos, gestos o palabras que la han hecho sentirse menospreciada en su entorno por ser mujer. -Fase II: con ayuda del monitor se trabajarán elementos de
------------------------	--

	<p>auto-aceptación, autoafirmación y autorresponsabilidad.</p> <p>-Fase III: ¿quién soy yo?</p> <p>El nombre de cada participante está anotado en un papel dentro de una bolsa. Cada una de ellas sacará un nombre y tendrá que representar física y verbalmente las actitudes de la persona que aparece en él. Sus compañeras deben adivinarlo. La percepción exterior que los demás tienen de nosotros influye positiva o negativamente en nuestra autoestima. Se advertirá que no están permitidos gestos o actitudes ofensivas ni insultantes.</p>
--	---

	<p>VALORACIÓN</p> <p>-La sesión finaliza con sugerencias de las propias internas para mejorar la autoestima.</p> <p>-El objetivo consiste en reflexionar sobre la importancia de valorarse y quererse uno mismo sin tener en cuenta los comentarios negativos de aquellos que no te conocen realmente.</p>
--	---

	<p>REFORZAMIENTO</p> <p>-Ejercicio del cofre mágico:</p> <p>El monitor pregunta al grupo quién es para cada uno la persona más especial en el mundo. Tras las respuestas se les presenta un cofre mágico en donde se puede ver a esa persona. Se pide que individualmente abran el cofre y miren dentro guardando el secreto hasta que el ejercicio concluya. En el fondo del cofre hay un espejo que refleja el rostro de quién se asoma.</p> <p>Concluimos preguntando a todas cómo se sienten al comprobar que son ellas mismas las personas más importantes en su vida.</p>
--	---

2.4.4 ACTIVIDAD- 4. **Violencia contra las mujeres (de género)**

INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO	<p>-Acercarnos a los diferentes tipos de violencia sobre la mujer: psicológica, física, sexual y económica (Velázquez, 2003).</p> <p>-Cada participante habla de su propio caso o de alguien conocido que ha sufrido maltrato.</p>
--------------------------	--

IMPROVISACIÓN MODELAGE ROLE PLAYING	<p>-Fase I: reproducen teatralmente situaciones de los cuatro modelos de violencia ya identificados. Especial importancia a los tonos de voz y a la comunicación no verbal.</p> <p>-Fase II: Una vez identificadas las actitudes violentas de los maltratadores, el monitor reproducirá la reacción apropiada de la víctima para cada contexto. Se resolverán las dudas de las participantes.</p> <p>-Fase III: Teatralización</p> <p>La violencia en la pareja se desarrolla en tres fases (Romero, 2002): tensión, agresión y arrepentimiento o conciliación.</p> <p>Se realizará una representación teatral de las tres escenas pautadas en donde los diálogos serán elaborados por las participantes trabajando en común. Las actrices que lo representen no pueden improvisar y deben ceñirse a lo escrito.</p> <p>El ejercicio concluye con un abrazo colectivo entre participantes y público.</p>
---	---

VALORACIÓN	<p>- El objetivo es que las internas comprendan que el camino para modificar las circunstancias violentas por las que pasan parte de ellas mismas.</p> <p>-Deben abandonar su posicionamiento pasivo y de</p>
------------	---

	<p>victimismo.</p> <p>-El reforzamiento grupal es fundamental para que tomen conciencia del círculo de destrucción en el que se encuentran y de la necesidad de salir de él.</p>
--	--

REFORZAMIENTO	<p>-las internas se auto escribirán una carta en donde recojan sus propósitos en relación a la violencia doméstica que pueden haber sufrido. Más tarde la leerán en público y serán evaluadas positivamente por sus compañeras.</p>
---------------	---

2.4.5 ACTIVIDAD- 5. Afrontamiento de conflictos (en el módulo)

INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO	<p>- Definir y explicar cuáles son las estrategias positivas de afrontamiento ante situaciones negativas, siguiendo la línea de Fernández-Abascal y Palmero (1999).</p> <p>-Cada participante elaborará un listado de las cosas que le molestan de sus compañeras en el día a día, sin dar nombres, sin insultar y con corrección.</p>
--------------------------	--

IMPROVISACIÓN	<p>-Fase I: improvisar una escena sobre guardar cola en la ventanilla del economato del modulo, en donde habitualmente surgen problemas por los turnos.</p>
MODELAJE	<p>-Fase II: Los conflictos se manifiestan por una baja tolerancia a la frustración y una mala gestión de las emociones. En esta fase se enseñarán técnicas de respiración abdominal y relajación muscular para poder controlar los episodios de ansiedad que culminan en agresividad. Al finalizar se realizará una puesta en común sobre el estado emocional en que se encuentran tras los ejercicios.</p>

ROLE PLAYING	<p>-Fase III: El juego del Avatar</p> <p>Se seleccionan algunas de las situaciones molestas o conflictivas elaboradas por las participantes al inicio de la dinámica.</p> <p>Será necesario el uso de un equipo de pinganillos que utilizará el avatar.</p> <p>En cada escena participaran 3 personas: la interna (A) que genera tensión, la interna (B) que responde a la tensión escondida tras una mampara y el avatar de esta última quien recibe las respuestas de (B) y debe verbalizarlas ante (A). El avatar tiene la obligación de corregir todas las intervenciones cargadas de ira o agresividad verbal de (B). De este modo el resto del grupo observará dos comportamientos diferentes para resolver un enfrentamiento.</p>
--------------	---

VALORACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - La finalidad es que las participantes comprendan la necesidad de aprender estrategias positivas de afrontamiento de conflictos y que eliminen aquellas otras que han utilizado a lo largo de su vida de manera ineficiente.
------------	---

REFORZAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> -Durante una semana observarán aquellas conductas que han mejorado en la convivencia diaria del departamento. Las anotarán y se pondrán en común en una sesión grupal.
---------------	--

3- CONCLUSIONES

En el Título III de la LOGP se concreta que el Tratamiento penitenciario coadyuvará al proceso de reinserción y reeducación de las personas privadas de libertad. A tal fin, se procurará desarrollar en los internos una actitud de responsabilidad individual y social con respecto a sí mismos, a su familia, al prójimo y a la sociedad en general. Este postulado es el que nos ha animado a presentar nuestro proyecto de intervención centrando su objetivo en el desarrollo de habilidades de interacción social dentro del Centro Penitenciario de Valladolid. En los últimos años ha aumentado el interés por el medio carcelario y se ha generado mucha literatura focalizada especialmente en las áreas psicológica y educativa, tal y como hemos recogido en los epígrafes de la Introducción. Hemos querido centrar la investigación en una perspectiva diferente en cuanto al proceso de reeducación dentro de la prisión. Nos servimos de la dramatización como recurso para desarrollar las aptitudes de los internos, enriquecer sus conocimientos y compensar sus carencias. El juego teatral es una técnica de aprendizaje que sirve para fomentar el trabajo en equipo, acrecentar la capacidad creativa, mejorar la comunicación, estimular la reflexión y favorecer la sociabilidad. Cualidades que han sido constatadas por los trabajos de investigación que hemos recogido en el marco teórico de este proyecto.

El conocimiento del mundo penitenciario, de su régimen, estructura y organización viene distorsionado en muchas ocasiones por la visión exterior que se tiene del mismo. Libros, artículos o películas, que presentan referentes ajenos al modelo español, nos dan una percepción equivocada respecto a lo que acontece en nuestro ámbito más cercano. En esta tesis hemos querido hacer una aproximación al tratamiento penitenciario en España contextualizándolo en la prisión de Villanubla, lugar en donde hemos ubicado nuestra propuesta. El número elevado de programas psicosociales y terapias psiquiátricas nos da una idea de la importancia que la Administración Penitenciaria, y el establecimiento de Valladolid en particular, conceden a la reinserción social de los internos. El objetivo es prepararlos para afrontar su vida en libertad. Las actividades dramatizadas han ido dirigidas a la adquisición de habilidades pro-sociales para facilitar la convivencia dentro de la propia cárcel.

Los sujetos activos de este trabajo han sido las mujeres penadas del Módulo 9 de Villanubla. La mujer es el elemento disonante del medio carcelario. Su ubicación habitual dentro de un pequeño departamento en una prisión de hombres las obliga, por motivos de seguridad y de régimen, a tener sus movimientos limitados y a restringirles el acceso a

ciertas actividades formativas, educativas y culturales. Por otro lado, las particularidades de género de este colectivo, ya expuestas *supra*, las convierten en unas entidades idóneas para la implementación del programa.

Hemos adaptado una metodología cualitativa para nuestras investigaciones, siguiendo una línea sociológica y antropológica. Los datos aportados por las internas contribuyen a un adecuado análisis biográfico-narrativo de su historia de vida. Esta información, junto a la facilitada por el Equipo Técnico, es la que ha permitido diseñar unas actividades conducentes a reforzar su autoestima, a un mejor afrontamiento de las situaciones conflictivas y a adquirir procedimientos válidos de interrelación social. El trabajo en grupo se ha orientado a entrenar habilidades sociales y de comunicación asertiva, a desarrollar la empatía y a establecer lazos de afectividad social.

Las artes escénicas están vivas. Dubatti (2007) establece una formulación teórica para justificar la idea del teatro como fuente de creación, pensamiento y experiencia. Maneja el término *convivio* para definir su singularidad frente a otras disciplinas artísticas. Lo califica como una práctica de socialización de cuerpos presentes, de afección comunitaria. Transcendiendo la potencialidad filosófica del hecho teatral que defiende el autor argentino, hemos querido mostrar cómo el drama constituye un medio privilegiado para desarrollar la creatividad. El teatro es una herramienta pedagógica de la que se sirve la educación no formal. Su funcionalidad dentro de una prisión es empoderar a las participantes. Partiendo de recursos teatrales se elaboran situaciones diferentes que se solventan poniendo en práctica nuevos códigos gestuales, corporales y verbales. El grupo vive una experiencia dramática colectiva. En los *role-playing* las internas ven reflejadas su propia realidad existencial y pueden objetivar todo lo que no han percibido antes. Es el devenir de la catarsis aristotélica.

4- LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Este proyecto aún no ha sido puesto en práctica. A nuestro juicio, sería interesante continuar la dinámica iniciada teniendo en cuenta ciertas limitaciones. Nos referimos al hecho contingente de que durante la aplicación de las sesiones alguna de las participantes puede ser traslada a otro Centro Penitenciario o, en el mejor de los casos, puede ser excarcelada.

Un inconveniente a valorar es la dificultad del acceso a los expedientes de las reclusas. Nos encontramos ante información confidencial manejada por los miembros del Equipo Técnico. No se trata de focalizar el interés sobre temas criminalísticos o judiciales sino conocer el perfil psicológico y social de las participantes. Este trabajo de campo se realiza desde el encarcelamiento de un preso hasta su puesta en libertad. Estimamos necesaria la coordinación efectiva y eficiente entre los monitores y los profesionales penitenciarios.

Otro elemento a tener en cuenta es la actitud de desconfianza de las participantes en el momento de afrontar el programa. El espacio carcelario genera *per se* aprensión y rechazo. Las internas pueden mostrar recelo a vivenciar sus experiencias personales ante otras presas; sentir suspicacia frente al instructor que dirige el taller de actividades por ser una persona ajena a su medio; tener precaución por cuanto acontezca durante las sesiones y temor por si ello pudiese perjudicarlas ante la Junta de Tratamiento. Eliminar estas barreras dependerá en gran medida de las capacidades del monitor, tanto de su formación profesional y experiencia en el ámbito carcelario como de sus conocimientos específicos del mundo del teatro. Debe facilitar la creación de un clima de diálogo, tolerancia y generar una atmósfera de confianza.

Futuras líneas de trabajo podrían ir destinadas a valorar los resultados alcanzados tras la implementación del proyecto. Un itinerario puede ir dirigido a la recopilación sistemática de datos con fines estadísticos. Otra proposición se puede encaminar hacia los procesos evaluativos. Estos son un medio para generar cambios conscientes, para construir y reconstruir nuevas identidades personales y colectivas. La evaluación es un aprendizaje en sí mismo.

Dentro del medio penitenciario la consolidación de actividades basadas en técnicas de expresión teatral puede invitar al estudio de nuevas alternativas vinculadas a los programas de tratamiento.

No nos olvidamos del mundo del teatro. Aproximándonos a las corrientes de investigación del teatro comparado sería interesante elaborar un mapa virtual de aquellos proyectos que consideran el drama como un recurso de aprendizaje destinado a colectivos de inclusión social o privados de libertad. Una nueva vía de exploración que puede insertarse dentro del radio de acción de la cartografía teatral (Dubatti, 2008).

Finalmente, queremos hacernos eco de las palabras de Concepción Arenal, recogidas por Rico Lara (2009) glosando la figura de quien fue llamada “la visitadora de cárceles”, y que han de servirnos de colofón para nuestro Trabajo de Fin de Máster:

“La enseñanza en las prisiones de mujeres debe ser tal, que les proporcione recursos para vivir cuando recobren su libertad”

5- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackroyd, J. (2000). Applied Theatre: problems and possibilities. *Applied Theatre Researcher/IDEA Journal, Number 1*.
- Alarcón Bravo, J. (1978). El tratamiento penitenciario. *Estudios Penales II. La Reforma penitenciaria*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Alberti, R. E. y Emmons, M. L. (1970). *Your perfect right*. California: Impact.
- Almeda, E. (2003). *Mujeres encarceladas*. Barcelona: Ariel.
- _____ (2006). Mujeres y cárceles. Pasado y presente de las cárceles femeninas en España. Sociológica. *Revista de pensamiento social, 2005-2006*, 6.
- Anadón, M. (2008). La investigación llamada “cuantitativa”: de la dinámica de su evolución a los innegables logros y los cuestionamientos presentes. *Revista de Investigación y Educación en Enfermería*. Vol. 26.
- Aranda Carbonell, M.J. (2006). *Reeducación y reinserción social. Tratamiento Penitenciario. Análisis teórico y aproximación práctica*. Accésit Premio Nacional Victoria Kent. Ministerio del Interior.
- Argyle, M. (1967). *The psychology of interpersonal behavior*. London: Penguin.
- Arkowitz, H. (1981). En M. Hersen y A.S. Bellack (Eds.). *Assessment of social skills. Behavioral assessment: A practical handbook*. Nueva York: Pergamon.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychol Review, 84*.
- Batjin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI

- Batson C. D. (1991). *The altruism question: Toward a social psychological answer*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Bellack, A. S. y Morrison, R. L., (1982). *Interpersonal dysfunction*. En A. S.
- Bernal Vázquez, J. (2004). La investigación biográfica-narrativa y la educación musical. *Revista de Psicodidáctica*, 17.
- Bezos Daleske, C. (2003). La formación basada en Investigación Acción Participativa como herramienta de cambio organizativo". *Herramientas, Revista de Formación y Empleo*, nº 71. Bilbao: Fundación CIREM.
- Bisquerra, R. (2012). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Boal, A. (2004). *El arco iris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Barcelona: Alba.
- Bodelón González, E. (2012). La violencia contra las mujeres en situación de prisión. *Revista Da EMERJ*, 15(57).
- Bona, R. (1992). Control judicial sobre los penales. *Poder y Libertad*, 19.
- Brusco, A. (1998). "Elementos de relación de ayuda". *Ars Médica*, 12.
- Bueno Arús, F. (2006). Novedades en el concepto de tratamiento penitenciario en *Revista de Estudios Penitenciarios*, nº 252.
- Caballo, V. E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: S.XXI.
- Caillois, R. (1958). *Teoría de los juegos*. Barcelona: Seix Barral.
- Calleja, A. (1994). *El entrenamiento en habilidades sociales en mujeres*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Deusto.
- Cánovas, E. (2009). *Elena Cánovas y las Yeses: teatro carcelario, teatro liberador*. Madrid: Fundamentos.
- _____ (2017). *Teatro Yeses: conciencia, voluntad y coraje*. Madrid: Fundamentos.
- Carney, D.R. y Harrigan, J.A. (2003). It takes One to Know One: Interpersonal Sensitivity Is Related to Accurate Assessment of Other's Interpersonal Sensitivity. *Emotion*, 3 (2).
- Cendón Silvan, J.M., Belinchón Calleja, E., y García Casado, H. (2011). *Módulos de respeto. Manual de aplicación*. Madrid: Ministerio del Interior. Secretaría General Técnica.

- Chico, E. (1997). La conducta antisocial y su relación con la personalidad y la inteligencia. *Análisis y Modificación de conducta*. Vol. 23, nº 87.
- Covington, S.C. y Bloom, B.E. (1998). Gender-Specific Programming for female offenders: what is it and why is it important? Ponencia presentada en el *50 th Annual Meeting of the American Society of Criminology*.
- Cruells, M., Igareda, N. (2005). *Mujeres, integración y prisión*. SURT. Barcelona: Aurea Editores.
- Davis, M. H. (1996). *A Social Psychological Approach*. Boulder: Westview Press.
- _____ (2015). Empathy and Prosocial Behaviour. *The Oxford Handbook of Prosocial Behaviour*. Oxford: Oxford University Press.
- De Shazer, S. (1988). *Clues. Investigating Solutions in Brief Therapy*. New York: W.W. Norton & Company.
- Dubatti, J. (2007). *Filosofía del Teatro I: convivio, experiencia, subjetividad*. Buenos Aires: Atuel.
- _____ (2008). *Teatro comparado, cartografía teatral*. México: Ed. Paso de Gato
- Duran, L. M. (2008). Apuntes sobre criminología feminista. *Criminología y Sociedad*, 1.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
- Eines, J. y Mantovani, A. (1997). *Didáctica de la dramatización*. Barcelona: Gedisa.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., y Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of personality and social psychology*, 78(1).
- Ekman, P. (2017). *El rostro de las emociones*. Barcelona: RBA.
- Elkonin, D.B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Editorial Pablo del Río.
- Fernández Abascal, E.G. y Palmero, F. (1999). *Emociones y salud*. Barcelona: Ariel.
- Fernández Cruz, M. (2004). *Un modo de investigar la crisis de identidad*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Fernández, R. (2008). *Trayectorias vitales de mujeres maltratadas y presas*. Bogotá: Mimeo.
- Fingerman, J.G. (1970). *El juego y sus proyecciones sociales*. Buenos Aires: Ateneo.
- Forcadas, J. (2017). *Teatro y estética del oprimido*. Barcelona: Collecció Pa'tothom.

- García Valdés, C. (1976). Reflexiones sobre el tratamiento penitenciario en *Arbor*, nº 364.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gismero E. (2000). *EHS Escala de Habilidades Sociales*. Manual. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Goleman, D. (1995). *Las raíces de la empatía en Inteligencia emocional* Barcelona: Editorial Kairós.
- Greimas, A. J. (1988). Por una semiótica didáctica. En Rodríguez Illera, *Educación y comunicación*. Barcelona: Paidós.
- González Portal, Mª Dolores (1992). *Conducta prosocial: evaluación e intervención*. Madrid: Ed. Morata.
- Haya Segovia, F. (2008). *Sobre el problema de la empatía*. Madrid: Editorial Palabra.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Hernández Armentia, Mª T. (2008). *Desarrollo de habilidades sociales en el aula*. Logoss S.L.
- Hoffman, M. L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviours. *Psychological Bulletin*, 84.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Igareda González, N. (2007). En E. García España e A.I. Cerezo Domínguez (coords.) *La prisión en España: Una perspectiva criminológica*. Granada: Comares.
- Imaz, E. (2007). En Bárbara Biglia y Conchi Sanmartín (Coords.). *Mujeres reclusas, mujeres invisibles. Estado de Wonderbra. Entretejiendo narraciones feministas sobre las violencias de género*. Barcelona: Lallevir S.L./VIRUS Editorial.
- Juliano, D. (2009). Delito y Pecado. La transgresión en femenino. *Política y Sociedad*, 46(1 y 2).
- Karpava, A. (2014). Estudio metodológico de la inmigración bielorrusa en la provincia de Granada. *Revista de Paz y Conflictos*, 7 (2).
- Kelly, J.A. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- Lagarde, M. (2000). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Madrid: Horas y Horas.

- Landy, R.J. y Montgomery, D.T. (2012). *Theatre for change. Education, Social action and Therapy*. London: Palgrave.
- Lindón, A. (1999). Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. *Revista de Economía, Sociedad y Territorio*, 2 (6).
- López Pinciano, A. (2016). *Philosophia Antigua Poetica*. Madrid: Biblioteca Castro.
- Magaz, A. y Gandarias, A. (1999). *Avancemos. Programa en entrenamiento de habilidades sociales para adolescentes*. Madrid: Albor-Cohs.
- Martín, M.T. (2002). Mujeres gitanas y el sistema penal. *La ventana*, 15.
- Mehrabian, A. y Epstein, N. (1972). A measure of Emotional Empathy. *Journal of Personality*, 40.
- Migallón, P. y Gálvez, B. (1999). *Los grupos de mujeres, metodología y contenido para el trabajo grupal de la autoestima*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Miranda, M.J y Barberet, R. y cols. (2002). *Ánalisis de la eficiencia y y adecuación de la política penitenciaria a las necesidades y demandas de las mujeres presas*. Bogotá: Mimeo.
- Monjas Casares, M^a I. (2011). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Monteserín, E. y Galán Casado, D. (2013). El respeto en prisión. *Revista Claves de la Razón Práctica* nº 229.
- Motos, T. (1992). *Las técnicas dramáticas. Procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Motos,T. Stronks,D. Navarro, A. y Ferrandis, D. (2013). *Otros escenarios para el teatro*. Ciudad real: Ñaque.
- Motos, T. y Tejedo, F. (2007). *Prácticas de Dramatización*. Ciudad Real: Ñaque.
- Pavis, P. (1984): *Diccionario del teatro: dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona: Paidós.
- Payá, M., Buxarrais, M.R., Martínez, M. (2001). *Ética y educación en valores*. Madrid: Ciss Praxis.
- Pérez-Santamarina, E. (1999). Psico-pedagogía de las habilidades sociales. *Revista Educación de la Universidad de Granada*, 12.
- Pichon Rivière,E. (1987). *El proceso creador*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Pozo Serrano, F.J., Jimenez Bautista F. y Turbi Pinazo, A.M. (2013). El tratamiento con mujeres: actuación socioeducativa y sociolaboral en prisiones. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*.
- Redondo, S. (1993) *Evaluuar e intervenir en prisiones*. Barcelona Col. Universitas 30. P.P.U.
- Redondo Illescas, S., Pozuelo Rubio, F., y Ruiz Alvarado, A. (2007). En García y Cerezo (coords). El tratamiento en las prisiones: investigación internacional y situación en España.), *La prisión en España una perspectiva criminológica*. Granada: Comares.
- Rico Lara, M. (2009). Concepción Arena. *Revista Internacional de Pensamiento Político , I, Época. Vol. 4*
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de un narrador. *ÁGORA: Papeles de la Filosofía, 25* (2).
- Rodriguez, A., López, J.M., Andrés-Pueyo, A., (2002) Personalidad y comportamiento penitenciario, *Psicothema. Vol. 14, suplemento 1*.
- Romero, I. (2004). Desvelar la violencia. Una intervención para la prevención y el cambio. *Papeles del Psicólogo. Vol. 25, nº 88*.
- Roche, R., & Sol, N. (1998). *Prosocialidad de las emociones, valores y actitudes positivas*. Barcelona: Editorial Blume.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, & personality, 9*.
- Sampieri, R.H., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Sanz Hernández, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio: Revista de la Historia de la Medicina y de la Ciencia, 57* (1).
- Segura, M. (2002). *Ser persona y relacionarse*. Madrid: Narcea.
- Silva, A. (2001). Recogiendo una historia de vida. Guía para una entrevista Fermentum. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología, 11* (30).
- Steiner, I: V. (1986). En Berkowitz (Ed.). Paradigms and groups. *Advances in experimental social psychology, 19*.
- Stotland, E. (1969). En Berkowitz (Ed.). Exploratory investigations of empathy. *Advances in experimental social psychology, 4*.

- Strayer, F. F., Wareing, S., y Rushton, J. P. (1979). Social constraints on naturally occurring preschool altruism. *Ethology and Sociobiology*, 1(1).
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidos.
- Triana, M.V. y Fernández-Figarés, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Trower, P. Bryant, B., y Argyle, M. (1978). *Social skills and mental health*. London: Methuen.
- Ubersfeld, A. (2002). *Diccionario de términos claves del análisis teatral*. Buenos Aires: Galerna.
- Velázquez, S. (2003). *Violencias cotidianas, violencias de género*. Barcelona: Paidós.
- Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wolpe, J. (1978). *Psicoterapia por inhibición reciproca*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Woolfolk, A. (1986). *Physiology and behavior therapy: conceptual guidelines for the clinician*. New York: Plenum Press.
- Yagüe, C. y Cabello, M.I. (2005). Mujeres jóvenes en prisión. *Revista de Estudios de Juventud*, 69.
- Yagüe, C. (2007). Mujeres en prisión. Intervención basada en sus características, necesidades y demandas. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 5.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. y Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28.

ANEXOS

Presentamos tres documentos que recoge el Programa de Intervención en Conductas Violentas (PICOVI), elaborado por la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, y que son de gran utilidad para el eficiente desarrollo de las actividades que proponemos.

ANEXO I: ACUERDO DE COMPROMISO DE LA INTERNA PARTICIPANTE

Me comprometo a:

- ✓ Participar en el *Programa de Intervención en Conductas Violentas*, aportando mis opiniones y experiencias.
- ✓ Trabajar en mí mismo, especialmente en aquellos problemas que me han traído a prisión para poder evitarlos en el futuro.
- ✓ Colaborar y confiar en el terapeuta y en el resto de mis compañeros, sin interrumpir, ni obstaculizar la marcha o el avance del grupo.
- ✓ Respetar a mis compañeros de grupo, sean cual sean sus opiniones y conducta pasada.
- ✓ No utilizar la violencia física ni verbal contra otros miembros del grupo (está prohibido las descalificaciones, insultos, burlas, etc., hacia los compañeros).
- ✓ Mantener confidencialidad respecto a las situaciones vividas, valoraciones, etc., de los demás compañeros y que sean debatidas en el grupo (está prohibido comentar con otras personas ajenas al grupo cuestiones debatidas en el grupo).
- ✓ Ser puntual y no faltar a más de dos sesiones sin causa justificada.

Otras normas:

- ✓
- ✓
- ✓

En....., a..... de..... de 20.....

ANEXO II: EJERCICIO PREVIO AL INICIO DEL PROGRAMA

EJERCICIO MOTIVACIONAL GRUPAL

(I)

¿Crees que este programa te puede ayudar en algún aspecto?

¿Qué aspectos de tu forma de ser se pueden beneficiar con este programa?

¿Estarías dispuesto a cambiar cosas de ti mismo para conseguir aquello que más valoras en la vida?

¿Qué cosas podrías hacer ahora para que tu vida fuese así dentro de unos años?

Si te planteas cambiar ¿Por qué o por quién lo harías?

¿Qué o quién te podría ayudar a cambiar?

Basado en la Entrevista Motivacional de Miller y Rollnick, 2002.

ANEXO III: EJERCICIO DE EVALUACIÓN EN LA ÚLTIMA SESIÓN DEL PROGRAMA

- **¿Cómo te sientes ahora que el programa está a punto de terminar?**
- **¿Se han cumplido tus expectativas? ¿Era lo que esperabas? Por qué sí, por qué no.**
- **¿Qué es lo más te ha gustado?**
- **¿Lo que menos?**
- **Tu opinión sobre hacer terapia en grupo:**
- **¿Qué crees que ha sido lo más importante que has aprendido?**
- **¿Qué te han aportado tus compañeros?**

- **¿Y los terapeutas?**

- **¿Qué es lo mejor que tú has aportado al grupo?**

En términos generales ¿qué utilidad ha tenido para ti participar en el programa?

MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA	N.C.
-------	----------	------	------	------

¿Y para tus compañeros?

MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA	N.C.
-------	----------	------	------	------

Creo que mi participación durante las sesiones ha sido:

ALTA	MEDIA	BAJA	MUY POCA	N.C.
------	-------	------	----------	------

¿Y la del grupo en general?

ALTA	MEDIA	BAJA	MUY POCA	N.C.
------	-------	------	----------	------

Creo que el grado de apoyo que he recibido de los terapeutas ha sido:

ALTO	MEDIO	BAJO	NULO	N.C.
------	-------	------	------	------

¿Y el que ha recibido el resto de compañeros?

ALTO	MEDIO	BAJO	NULO	N.C.
------	-------	------	------	------

La información que recibí antes de comenzar el programa creo que fue:

Suficiente y ajustada	Insuficiente y ajustada	No recibí información	N.C.
--------------------------	----------------------------	--------------------------	------

¿Animarías a otros compañeros a participar en un programa como este?

SIN DUDA	PUEDE	NUNCA	N.C.
----------	-------	-------	------