

El cuento como entorno de crecimiento sociopersonal en la intervención psicopedagógica con población adolescente infractora

Este estudio pretende valorar la utilidad del escenario relacional introspectivo y de aprendizaje vinculado al espacio de cuentacuentos, analizando su naturaleza simbólica y emocional desde la perspectiva de la población adolescente infractora participante. La población educanda, bajo medida judicial de privación de libertad, ha participado en el proceso a través de los cuentos y de la evocación que éstos les provocaban, de tal forma que, mediante textos producidos oralmente y por escrito, han acotado un sistema categorial inductivo conformado por once variables diferenciadas. Éstas siguen un itinerario de afrontamiento, de aprendizaje y, en su caso, de apropiación y autonomía. La investigación se ha desarrollado con metodología cualitativa, haciendo uso del método de la *grounded theory* para el análisis de los datos. Se ha garantizado la triangulación intertécnicas (cuestionario sociodemográfico, entrevistas y *focus-group*) e intersujetos participantes.

Palabras clave: metodología cualitativa, categorización inductiva, procedimiento simbólico y discursivo, triangulación.

Ed013

Juan José
Sarrado
Soldevila

Profesor e investigador-colaborador del Instituto de Estudios de la Salud. Educador adscrito a la Dirección General de Ejecución Penal de la Comunidad y de Justicia Juvenil. Generalitat de Catalunya¹ jjssnil@telefonica.net

Mónica Pruna
Parra

Presidenta del Movimiento Educativo del Maresme (M.E.M.)² monicapruna@msn.com

Pau López
Vicente

Profesor de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación del Deporte Blanquerna. Universidad Ramón Llull (Barcelona)³ paulv@blanquerna.url.edu

¹ Imparte, asimismo, formación continua a profesionales de la educación, de la empresa y de la salud, y es asesor organizacional y psicopedagógico de la escuela *Santa Isabel* (Sant Cugat del Vallès-Barcelona). Es también educador del centro educativo *els Til·lers* (Mollet del Vallès-Barcelona), adscrito a la Dirección General de Ejecución Penal a la Comunidad y de Justicia Juvenil.

² Es, también, miembro de la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica y maestra de Educación Especial en el Centro de Educación Infantil y Primaria *Bernat de Riudemeia* (Argentona-Barcelona).

³ Imparte, además, formación continua a profesionales de la educación y de la empresa.

ESTUDIOS
JUAN JOSÉ SARRADO
SOLDEVILA,
MÓNICA PRUNA PARRA,
PAU LÓPEZ VICENTE

Stories as an Environment for Sociopersonal Growth in Psychopedagogical Interventions with Adolescent Offenders

This study aims at assessing the usefulness of the introspective relational and learning setting in relation to the story-telling area, by analyzing their symbolic and emotional nature from the perspective of the participating population of adolescent offenders. This population, sentenced to loss of liberty, took part in the process through the stories and the evocations produced, so that, through oral and written texts they delimited an inductive category system consisting of eleven different variables, which follow an itinerary of confrontation, learning, and, when apt, appropriation and autonomy. This research was developed with a qualitative method, making use of the grounded theory method for data analysis. Finally, methodological (sociodemographic questionnaire, interviews, and “focus-group”) and intersubject triangulation was ensured.

Keywords: qualitative method, inductive categorization, symbolic and discursive procedure, triangulation.

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio se ha desarrollado en las aulas escolares del centro educativo, *els Til·lers*, adscrito al Departamento de Justicia y a la Dirección General de Ejecución Penal a la Comunidad y de Justicia Juvenil⁴ de la Generalitat de Catalunya. La finalidad es garantizar el cumplimiento de las medidas penales de privación de libertad impuestas por la autoridad judicial, posibilitando el desarrollo prioritario de la intervención educativa y el desarrollo psicosociopedagógico de los adolescentes y jóvenes infractores⁵ a lo largo del proceso de internamiento en régimen cerrado. El centro, que acoge chicos y chicas de edades comprendidas entre los 14 y los 21 años, implementa un conjunto articulado de actividades formativas, educativas, laborales y de ocio (Ley Orgánica 5/2000), intensificando la individualización de las intervenciones y de los programas en aras de la responsabilización, la apropiación y el comportamiento prosocial (Ley 27/2001). Asimismo, garantiza la pertinente implementación de la asistencia escolar y formativa, sanitaria, religiosa, el sistema de comunicaciones internas y externas, el de visitas, la previsión de permisos ordinarios y extraordinarios y el

⁴ Esta Dirección General se reguló con esa denominación en el Decreto 17/2007, de 23 de enero, de nombramiento del señor Jordi Samsó i Huerta como director general de Ejecución Penal a la Comunidad y de Justicia Juvenil.

⁵ En aplicación de la economía lingüística, a lo largo de este texto utilizaremos el masculino genérico para referirnos a varones y mujeres. Cuando la oposición de sexos sea un factor relevante en el contexto de la investigación, se hará explícita la presencia de ambos géneros.

programa de formación laboral, entre otros componentes (Real Decreto 1774/2004). El centro también asume el abordaje educativo de adolescentes y jóvenes en régimen cerrado cuando se constata que éstos han cometido delitos graves, actuaciones en grupo o al servicio de bandas, reforzando especialmente la atención y el reconocimiento de los derechos de las víctimas, o de las personas perjudicadas (Ley Orgánica 8/2006).

La investigación ha sido elaborada por un conjunto de profesionales adscritos al centro, así como por otros externos⁶, con el objetivo compartido de incorporar rigor a las prácticas escolares habituales y a los diseños curriculares con población juvenil infractora. A finales del mes de octubre de 2006, después de un amplio proceso de tres años, surgía la necesidad de reflexionar acerca de las alternativas didácticas fundamentadas en el cuento, considerando si, efectivamente, intensificaban el aprendizaje, la apropiación, la introspección, el cambio actitudinal y el deseo de los educandos de adquirir renovadas competencias personales e instrumentales. El planteamiento radicaba en advertir hasta qué punto el cuento podía brindar un escenario genuino que intensificara la relación entre educadores y educandos. El equipo de maestros del centro, por su parte, venía desarrollando actividades de cuenta-cuentos en el marco de la planificación educativa, detectando el interés y la valoración positiva de los educandos. En el momento de iniciar la investigación, empero, se imponía superar las impresiones intuitivas para poder valorar, con el necesario rigor científico, el alcance didáctico y relacional del cuento, pero también, y especialmente, qué reacciones o sensaciones provocaba, o no, en el repertorio personal de los jóvenes infractores.

Hemos querido introducirnos en el conocimiento del cuento, de sus posibilidades y límites. En este sentido, la literatura a la que hemos tenido acceso y muchas manifestaciones culturales parecen otorgar al cuento un valor añadido, de tal manera que las generaciones actuales empiezan a entender la sabiduría contenida y, con frecuencia, ignorada de los cuentos, los cuales han ido recomponiendo las lastimadas redes sociales y sosteniendo la memoria colectiva. Los cuentos, generadores de imágenes (Danset-Léger, 1980) y de espacio íntimo de elaboración privada (Petit, 2001), parecen posibilitar el acceso a los profundos conflictos internos, las emociones y las angustias existenciales. Inciden en la necesidad de ser

ESTUDIOS

EL CUENTO COMO
ENTORNO DE CRECIMIENTO
SOCIOPERSONAL EN LA
INTERVENCIÓN
PSICOPEDAGÓGICA CON
POBLACIÓN ADOLESCENTE
INFRACTORA

⁶ En el estudio han colaborado: Susana López Solano, maestra del centro educativo *els Til·lers* (Mollet del Vallès-Barcelona); Marta Ferrer Ventura, educadora del centro educativo *els Til·lers* (Mollet del Vallès-Barcelona); Mercè Escardó Bas, directora de la biblioteca "Can Butjosa" (Parets del Vallès-Barcelona); Amparo Miranda Repilado, maestra del centro educativo *els Til·lers* (Mollet del Vallès-Barcelona); Xavier Iturbe Escobar, maestro del centro educativo *els Til·lers* (Mollet del Vallès-Barcelona).

El equipo de investigación quiere agradecer el soporte incondicional brindado por Joan Antón Zarcero Calvo y Elisenda Camps Huguet, director y subdirectora del centro educativo, *els Til·lers*, en la realización de este estudio. Asimismo, valoramos y reconocemos la colaboración de María José Royo Pla, profesional del centro, que nos ha posibilitado el acceso a los datos sociodemográficos de la población motivo de estudio. Finalmente, los autores también quieren mostrar agradecimiento explícito a los chicos y chicas adolescentes que quisieron participar en la investigación, implicándose voluntariamente en el proceso de recogida de datos, así como al equipo de la biblioteca "Can Butjosa", de Parets del Vallès (Barcelona), por la tarea de difusión que realiza del arte de cuenta-cuentos, ofreciendo cursos de formación especializada en torno al cuento como herramienta de crecimiento personal.

ESTUDIOS

JUAN JOSÉ SARRADO

SOLDEVILA,

MÓNICA PRUNA PARRA,

PAU LÓPEZ VICENTE

amados y en el temor a creernos despreciables, y facilitan la comprensión consciente e inconsciente de adolescentes y jóvenes a renunciar a sus deseos infantiles de dependencia y a alcanzar una experiencia independiente más satisfactoria (Bettelheim, 2001)⁷. Los niños y adolescentes, en general, y mucho más aquellos que han sufrido deprivación afectiva y cultural, rechazo y abandono, necesitan que se les otorgue la oportunidad de comprenderse a sí mismos (Merino, 1994; Sarrado, 2001), así como que intensifiquen el concepto de sí mismos, tomando conciencia de su frecuente vacío interior (Wasserziehr, 1997).

En esta línea, la misión de los profesionales de las ciencias humanas parece dirigirse a la búsqueda incesante de soportes o anclajes que ayuden al adolescente o joven infractor a aprender a enfrentarse al tumulto de sus sentimientos y pensamientos, otorgándole un sentido coherente no exento de exigencia y esfuerzo.

Acceder a los cuentos supone introducirse en un entorno artístico comprensible para niños y adolescentes posibilitando, como en todas las artes de calidad, que el significado más profundo pueda adecuarse a las necesidades e intereses personales e, incluso, a los requerimientos diferentes de cada persona a lo largo de su vida (Bettelheim, 2001). Así, cada una de las historias se convierte en un pedazo de la nuestra y esto nos hace más aptos para aprender (Conesa, 2000). Los cuentos, en suma, parecen disponer de un gran caudal de enseñanza, erigiéndose en referentes antropológicos, psicológicos y metafísicos profundos.

En el ámbito de la intervención educativa con población adolescente infractora parece constatarse la necesidad de introducir los cuentos como entornos didácticos de crecimiento. La tutoría personalizada, en el marco de entrevista, deviene el entorno relacional idóneo para facilitar los procesos de apropiación, de cambio y de adquisición de renovadas competencias por parte de todos, educadores y adolescentes infractores. La actitud y competencia del educador es crucial, ya que vehicula la comprensión hacia los educandos y sus preocupaciones, la habilidad para cuestionar aspectos de la vida de los adolescentes privados de libertad sin culpabilizar de manera absurda, la sensibilidad para valorar los progresos individuales y la capacidad para demostrarles interés, soporte y compañía (Izquierdo y López, 2001; Puig y Martín, 1998).

Lamentablemente, cada vez son más los jóvenes con medidas cautelares o definitivas de privación de libertad, en muchos casos incompetentes para gestionar el propio vacío existencial, la ausencia de vida familiar adecuada, el abandono, el etiquetaje y el estigma de una culpa inhabilitadora (Izquierdo y López, 2001; Sarrado, 2001). Por ello, proponemos intensificar el vínculo con personas significativas (Castellana, 2003), a partir de iniciativas educativas genuinas. El

⁷ Para una revisión bibliográfica sobre las potencialidades del cuento en el desarrollo de diversas facultades humanas, puede consultarse: Bortolussi, 1985; Calleja, 1992; Cervera, 1992; Conesa, 2000; Cooper, 1986; Fortín, 1991; Held, 1981; Jean, 1988; Petit, 2001; Rowshan, 1999 y Salomé, 1993.

estudio no pretende legitimar ninguna terapia, pero sí tratar de intensificar vías relacionales entre profesionales y población educanda que contribuyan al crecimiento de los adolescentes y a asumir, con mayor rectitud, su peripecia vital.

2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El estudio pretende asumir los siguientes objetivos:

- Identificar, desde la visión de los jóvenes infractores y del profesorado de educación primaria participante, el valor y utilidad educativos del espacio de cuenta-cuentos como escenario relacional introspectivo y de aprendizaje.
- Analizar la naturaleza simbólica y emocional de la escenografía didáctica vinculada con el entorno generado a través de los cuentos, así como su potencialidad para intensificar la relación educativa y/o tutorial.
- Elaborar un marco teórico inductivo a partir del texto explicitado por los participantes, configurando una propuesta categorial *ad hoc* y delimitando algunas orientaciones para el equipo interprofesional del centro.

3. SECUENCIA DE INVESTIGACIÓN

3.1. Decisiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas

Tratamos de abordar el objeto de estudio con la convicción de que las ciencias humanas o sociales nutren su repertorio de conocimientos y de competencias a partir de hechos o de acontecimientos manifiestos, pero también desde los discursos, significados e interpretaciones de los mismos, configurando una realidad social simbólica (Ortí, 2000).

Justamente, nuestro estudio aspira a sumergirse en el análisis de una realidad social simbólica, aproximándonos al sentido genuino otorgado por los sujetos participantes (10 jóvenes infractores y su equipo de maestros: maestras y maestro). En definitiva, nos guía la necesidad de discernir la naturaleza de su mundo social y simbólico, así como el sentido conferido a las propias realizaciones vitales (Alonso, 1998; Glaser, 2002)⁸.

ESTUDIOS

EL CUENTO COMO
ENTORNO DE CRECIMIENTO
SOCIOPERSONAL EN LA
INTERVENCIÓN
PSICOPEDAGÓGICA CON
POBLACIÓN ADOLESCENTE
INFRACTORA

⁸ El resultado de una extensa revisión bibliográfica sobre el tema fue aportado por el autor principal de este artículo y sus colaboradores en una Comunicación con el mismo título, presentada en las *XXIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*, celebradas durante los días 3, 4, 5 y 6 de abril de 2006. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

Destacamos aquí, a modo de referencia, los autores que avalan la relevancia de la experiencia subjetiva en la interpretación de la cotidianidad personal y profesional en el marco de la realidad social compartida: Alonso, 1998; Álvarez-Gayou, 2003; Angulo, 1990b; Ashworth, 2003; Berger y Luckmann, 1988; Beuchot, 1997; Buendía, González, Gutiérrez y Pegalajar, 1999; Charmaz, 1990; Cohen y Manion, 1990; Cook y Reichardt, 1986; Creswell, 1998; Denzin y Lincoln, 1998; Elliott, Fischer y Rennie, 1999; Feixas y Villegas, 1990; Filstead, 1997; Gadamer, 1993; Guba y Lincoln, 1989; Guba y Lincoln, 2000; Habermas, 1989; Habermas, 1997; MacQueen, 2002; Moore, 2005; Morin, 2001; Navarro, 1998; Ortí, 2000; Pérez Serrano, 1994a; Planella, 2005; Reale y Antiseri, 1992; Rennie, 2001b; Sanmartín, 2000; Sarrado, Clèries, Ferrer y Kronfly, 2004; Silverman, 1997, 2001; Stiles, 1999; Taylor y Bogdan, 1987; Vattimo, 1995 y Wolcott, 1990.

ESTUDIOS

JUAN JOSÉ SARRADO

SOLDEVILA,

MÓNICA PRUNA PARRA,

PAU LÓPEZ VICENTE

Por esta razón, desarrollamos la investigación desde una clara ontología subjetual, en la medida en que otorgamos a todos los participantes, educandos y profesionales, el carácter de intérpretes activos del mundo social que les envuelve. Se posibilita así un análisis introspectivo de todo un conjunto de vivencias subjetivas, limitaciones, posibilidades y expectativas vitales. Se trata de la confluencia de sujetos que atribuyen significados e interpretan su cotidianidad personal y profesional (no siempre atomizables), asignándole sentido en el marco de la realidad social que comparten y a partir de ellos mismos como actores de su proceso, si bien generando encuentros entre la mirada individual proyectada y la solidaria o colectiva (Cohen y Manion, 1990; Navarro, 1998; Ortí, 2000; Pérez Serrano, 1994a; Planella, 2005; Reale y Antiseri, 1992).

En síntesis, nos proponemos acceder a la *first-person perspective* (Ashworth, 2003, p. 13). Afirmar la relevancia de la experiencia subjetiva en la producción del mundo íntimo y social insta a concebir al sujeto como agente activo (Filstead, 1997) que “crea, modifica e interpreta el mundo” (Cohen y Manion, 1990, p. 31) en el que se halla inmerso, actuando en consecuencia. De esta manera, “cualquier realidad social está configurada por múltiples puntos de vista” (Angulo, 1990, p. 105), es decir, *the more people one explores, the more realities one encounters* (Guba y Lincoln, 2000, p. 341). Así, pues, podemos sostener tantas realidades como visiones detectamos de los diferentes participantes implicados (Gutiérrez, 1999).

3.2. Decisiones metódicas y de estrategias de recogida de datos

El siguiente nivel a considerar es el referido a las decisiones metódicas. El método, intervinculado al problema de investigación y a la opción metodológica cualitativa, viabiliza el despliegue de los objetivos de la investigación (Coller, 2000; Sarrado, Clèries, Ferrer y Kronfly, 2004). En este caso, se ha optado por la *Grounded Theory*, uno de los procedimientos cualitativos más acreditados y aplicados en investigación (Ponderotto, 2005), que consiste en generar conceptos y teorías a partir del método de la comparación constante y del análisis categorial o temático de los textos elaborados por la totalidad de educandos y de profesionales participantes.

La *Grounded Theory* se desarrolla como una manera de considerar y de conceptualizar los datos (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1994; Valles, 2000), así como de construir marcos teóricos de trabajo, de rango medio, que permitan acometer el análisis conceptual de experiencias personales concretas (Charmaz, 2000, 2003). Esto resulta muy útil para analizar los datos obtenidos, porque genera un modelo conceptual fundamentado en los mismos datos (Goulding, 1998; MacQueen, 2002; Rennie, Phillips y Quartaro, 1988; Rennie, 2001a, 2001b).

El propósito de esta alternativa metódica es originar una teoría nueva, la cual emerge a partir de la interacción discursiva de los participantes en función del objeto de estudio. Para ello, se emplea la comparación constante entre las diversas conceptualizaciones resultan-

tes del marco narratológico (Creswell, 1998), y se aporta conocimiento sobre sentimientos, actitudes, percepciones y opiniones de los participantes (Krueger, 1991). También puede proporcionar nuevos puntos de vista sobre algo ya conocido (Goulding, 1998).

Se trata de operacionalizar un cierto equilibrio del trinomio pensamiento-emoción-acción, incorporando dosis de pensamiento lateral multidimensional (López Vicente, 2005), a partir de cuatro cuentos populares⁹.

Conviene no olvidar, en cualquier caso, que los datos que obtenemos de los discursos producidos, o transcritos, en forma de texto, no aportan, por sí mismos, pruebas sobre la evidencia de la experiencia educativa que se está investigando, ya que dicha evidencia no viene dada por las gráficas, sino por los significados que éstas traducen, de tal manera que, “en este sentido, la evidencia textual es evidencia indirecta” (Polkinghorne, 2005, p. 138).

Este modelo analítico ofrece la flexibilidad necesaria para la pertinente implementación del análisis inductivo de los datos cualitativos (Charmaz, 2003), siguiendo el procedimiento siguiente:

1. Identificar, a partir de los datos, las categorías y sus propiedades (codificación).
2. Integrar las categorías y los datos mediante un proceso de comparación sistemática.

En suma, se procede a la categorización de la rica información textual, posibilitando la apertura a la riqueza interpretativa hasta que se alcanza el momento de saturación teórica (Dey, 1999). Hemos procedido a fragmentar los diferentes discursos (población educanda y equipo de profesorado) en unidades temáticas, unidades de sentido o de significado (Barthe, 1991), priorizando la operativización de la segmentación (Callejo, 2001).

Cabe señalar que mientras que algunos autores recomiendan dividir el texto línea a línea (Glaser y Strauss, 1967; Glaser, 2002), otros proponen segmentarlo en unidades autónomas de sentido (Rennie *et al.*, 1988), o *single concepts* (Rennie, 1990, p. 156). Nosotros, entendemos que la unidad de sentido viene dada por el entorno más complejo de la estructura de las frases, lo que da acceso a una mayor precisión conceptual y a la riqueza de matices lingüísticos y semánticos. Por este motivo, hemos considerado el párrafo como unidad de análisis, con independencia de su longitud, de tal manera que cada fragmento textual puede

ESTUDIOS

EL CUENTO COMO
ENTORNO DE CRECIMIENTO
SOCIOPERSONAL EN LA
INTERVENCIÓN
PSICOPEDAGÓGICA CON
POBLACIÓN ADOLESCENTE
INFRACTORA

⁹ Los cuentos escogidos para la sesión de cuenta-cuentos, referenciados en la bibliografía de este trabajo de investigación, forman parte de la tradición popular. No se contempló ningún criterio especial a la hora de seleccionarlos, si bien se priorizó la vinculación íntima de la cuenta-cuentos, Mercè Escardó Bas, con la historia narrada en los mismos. En este sentido, no hay que olvidar que ella es autora de uno de los cuentos. Se escogieron éstos y no otros por la claridad de la narrativa, el lenguaje sencillo y asequible y la diversidad de personajes y de actitudes que contienen. Los cuentos presentados y recitados a la población educanda considerada fueron los siguientes: *La hija del mago* (Barber, 1992), *La flor romañal* (Bernal, Codina y Fargas, 1989), *Hilito* (Escardó, 2004), y *Adivina cuanto te quiero* (McBratney, 1997).

ESTUDIOS

JUAN JOSÉ SARRADO

SOLDEVILA,

MÓNICA PRUNA PARRA,

PAU LÓPEZ VICENTE

contener significados diferentes y, por tanto, atribuciones categoriales distintas.

De las agrupaciones de unidades de sentido ha surgido la propuesta categorial, si bien se debe precisar que una misma unidad de sentido puede adscribirse a más de una categoría, según el proceso de *open categorizing* (Rennie *et al.*, 1988, p. 143). Más aún, hay que asignar cada unidad de sentido al máximo número de categorías posible, hecho que nos ha obligado a una revisión constante de las mismas, a medida que iban surgiendo nuevas aportaciones.

Las once categorías resultantes del estudio se han obtenido, única y exclusivamente, a partir de la consideración de los datos recogidos, no de hipótesis ni de marcos teóricos previos, aunque algún estudio incorpore fuentes diversas a la hora de nominar las categorías como, por ejemplo: “a) constructos de sentido común del propio analista; b) términos técnicos que provengan de la teoría o de la profesión del analista; c) el lenguaje que los sujetos del análisis han empleado” (Herrero, 2003, p. 102). El proceso seguido para la obtención de los datos ha contemplado la siguiente secuencia:

1. A partir de la sesión de cuenta-cuentos, las tres maestras y el maestro participantes han desarrollado entrevistas personalizadas con diez educandos y educandas, en el marco de las cuales se han formulado preguntas abiertas vinculadas al objeto de estudio. Paralelamente, se han desarrollado dos sesiones de *focus-group* con la totalidad de jóvenes participantes (lideradas por dos maestras), así como una sesión final de grupo focal con tres miembros del equipo de profesorado, moderada por el investigador principal (primer autor). El contenido textual aportado por los tres instrumentos se ha registrado magnetofónicamente, procediendo a la transcripción literal del mismo. En esta ocasión, no se ha utilizado el software más adecuado para la *grounded theory*, esto es, el *Atlas.ti*, si bien habitualmente resulta muy útil, incorporando, asimismo, mayor número de analistas, así como garantizando una mayor distancia entre los datos y los investigadores. En nuestro caso, los analistas de los datos han sido, básicamente, tres, que coinciden con los autores de este trabajo. Respecto del hipotético sesgo que pudiera introducir, en la investigación, la grabación magnetofónica, hemos tratado de minimizar su incidencia, garantizando que los profesionales intervinientes (entrevistadores), así como la misma explica-cuentos, fueran personas que conocían y eran conocidas por chicos y chicas, garantizando la confiabilidad y calidad de la relación y de los datos, contrastándolos con observaciones previas, realizadas tanto por educadores sociales como por maestros. Cabe añadir que si la población educanda participante no hubiera percibido y contrastado que la grabación únicamente pretendía garantizar la fidelidad del equipo de investigación a la literalidad textual, pronto hubiera declinado su interés.
2. División de los textos resultantes en unidades autónomas de sentido o de significado (Rennie, 1992; Watson y Rennie, 1994).
3. Agrupación de las unidades de sentido en función de sus características comunes.

4. Asignación de la categoría explicativa a cada grupo de unidades de sentido similares o idénticas, accediendo a la definición inductiva de cada categoría.
5. Establecimiento de relaciones entre categorías con el objetivo de construir las bases de un modelo conceptual fundamentado en los datos.

La recogida de datos, pues, se ha implementado mediante un cuestionario de datos sociodemográficos (elaborado por el equipo de profesorado a partir de la consulta de la base de datos del centro), diez entrevistas personalizadas y dos tipos de grupo focal (dos sesiones con jóvenes y una con profesorado).

El *focus-group* es especialmente útil para comprender las situaciones individuales y grupales, porque detecta la manera cómo los sujetos construyen y otorgan sentido a los acontecimientos y circunstancias cotidianas que viven (Alonso, 1998). En este sentido, es una técnica de recogida de datos que puede incorporar aspectos de la observación participante y de la entrevista motivacional (Miller y Rollnick, 1999) y que aporta información acerca de las percepciones, los sentimientos y las actitudes de las personas entrevistadas; accede a nuevas perspectivas desde la misma discusión (Losada y López-Feal, 2003) y en el marco de la misma conversación socializada (Alonso, 1998).

Las personas participantes tienen la oportunidad de escuchar las aportaciones del resto de miembros del grupo, así como de intervenir oportunamente cuando lo deseen, previa demanda de turno de palabra, lo cual contribuye al consenso argumentativo, a la contrastación de puntos de vista y al acuerdo de significaciones (Ibáñez, 1994). Es un escenario de diálogo, un proceder dialéctico que, desde una actitud abierta de escucha, pretende revisar y reestructurar los propios esquemas de conocimiento, accediendo a la construcción de la conceptualización colectiva y al aprendizaje grupal (Laffitte, 1996).

Desde esta trayectoria, y siguiendo las recomendaciones de la literatura disponible, las sesiones de *focus-group* han agrupado, en un caso (2 F.G. de jóvenes), 12 personas (10 educandos y 2 profesoras, que actuaban como moderadoras de las dos sesiones: una, con seis educandos, y la otra con cuatro) y, en otro (F.G. de profesorado), 4 personas (2 maestras, 1 maestro y el moderador). Por tanto, en ningún caso se ha superado los doce o catorce participantes, que varios autores señalan como adecuados para una dinámica discursiva y consensual de estas características (Krueger, 1991; Alonso, 1998), transitando de un yo privado o individual (opiniones o vivencias personales) a un yo transaccional y relacional (consenso argumentativo) (Bruner, 1991).

Las entrevistas personalizadas, por otra parte, han sido debidamente lideradas por tres maestras, las cuales han actuado como moderadoras y estimuladoras del encuentro comunicativo cara a cara. En todos los casos, se han planteado las mismas preguntas abiertas (según un modelo previamente acordado), intensificando la comprensión desde la misma discusión y, en su caso, mediante la demanda puntual de aclaración y posicionamiento.

Mediante intercambios verbales y no verbales presenciales inmediatos (Ortí, 2000), las entrevistas han permitido otorgar relevancia a los acontecimientos que los sujetos priorizan,

ESTUDIOS

EL CUENTO COMO
ENTORNO DE CRECIMIENTO
SOCIOPERSONAL EN LA
INTERVENCIÓN
PSICOPEDAGÓGICA CON
POBLACIÓN ADOLESCENTE
INFRACTORA

ESTUDIOS

JUAN JOSÉ SARRADO

SOLDEVILA,

MÓNICA PRUNA PARRA,

PAU LÓPEZ VICENTE

dado que desvelan sus perspectivas internas, así como el sistema de creencias, valores, actitudes, sentimientos, intenciones y opiniones, a la par que confieren importancia a la interacción de dos o más personas y a la producción de discursos singulares e irrepetibles (Blanchet, 1989; García Ferrando, 2000). De hecho, la valía de las entrevistas planteadas estriba en “comprender al otro en su propio lenguaje, (en) pensar en sus propios términos, (en) descubrir su universo subjetivo” (Pérez Serrano, 1994b, pp. 43-44), preservando intacto el discurso emitido (Valles, 2000). Más aún, se trata de acceder a la realidad construida por los participantes, a partir del análisis de los discursos que emiten (Van Dijk, 2003), pero tratando de mantener una visión de conjunto que maximice, en la medida de lo posible, una cierta “mirada crítica” (Amezcuza y Gálvez, 2002, p. 431).

El intercambio verbal, cara a cara, permite obtener información sobre la perspectiva interna del sujeto, no siempre accesible y observable directamente (Oakley, 1993). Para pautar las intervenciones, sobre todo en el desarrollo de los grupos focales, pero de manera similar en las entrevistas, se ha hecho uso, en todos los casos, de una grabadora de pequeño espectro sonoro. Esto ha favorecido que cada participante (profesorado y educandos) se la acercara a su boca, garantizando la máxima fidelidad de registro y transcripción. Los moderadores del equipo de investigación, por su parte, facilitaban el magnetófono de un participante a otro. Así se favorecía y preservaba la intervención ordenada de todos, ya fueren jóvenes o maestros.

Finalmente, queremos señalar que se ha procedido a la triangulación intersujetos participantes e intertécnicas. La triangulación se configura como una estrategia de contrastación ineludible en cualquier estudio de cariz cualitativo, si se pretende corroborar su validez y credibilidad científica (Pérez Serrano, 1994b). En este caso, ejerce un control cruzado entre diferentes personas y técnicas de recogida de datos, a fin de *to secure an in-depth understanding of the phenomenon in question* (Denzin y Lincoln, 1998, pp. 3-4). Sólo desde este enfoque, el proceso de triangulación deviene un mecanismo de control de calidad, enriqueciendo la investigación e incrementando la confiabilidad y corroboración de las interpretaciones. Ciertamente, la triangulación se consolida como un recurso heurístico que fortalece y consolida nuestro estudio, a partir de la comparación constante entre diversas visiones del fenómeno (Becker, 1974; Marsal, 1974), viabilizando una perspectiva integradora del conjunto de datos obtenidos.

4. PARTICIPANTES Y CRITERIOS DE INCLUSIÓN

La muestra inicial quedó constituida por 16 adolescentes que participaron en dos sesiones distintas de cuenta-cuentos, si bien finalmente se decidió centrar el estudio sólo en la primera por razones de disponibilidad temporal del equipo de investigación. Como consecuencia, la muestra definitiva quedó conformada por 10 jóvenes de ambos sexos (3 chicas y 7 chicos), de edades comprendidas entre los 15 y 16 años (media = 15,6), distribuidos según origen de la siguiente manera: un 60% procedente de Cataluña, un 20% del resto de España y el 20% restante

de América latina. En la mayoría de los casos, el delito que provocó el internamiento fue el robo, con el agravante de violencia y/o intimidación o, en su caso, lesiones (80%). Tan solo un 10% fue inculpado de hurto, atentado contra la autoridad y lesiones, mientras que un 10% de incendio. Únicamente en un caso se trataba del primer ingreso, mientras que el resto tenía una historia de medidas judiciales y de imputaciones delictivas probadas que oscilaba entre dos y diez.

El muestreo, no probabilístico, ha priorizado la voluntariedad explícita de la población educanda ante el ofrecimiento realizado por el equipo de profesorado de participar en la actividad de cuenta-cuentos (turno de mañana) y, en su caso, en el estudio que nos ocupa. Cabe señalar, al respecto, que la actividad de cuenta-cuentos viene desarrollándose satisfactoriamente en los últimos tres cursos académicos, ya que forma parte del diseño educativo y del programa de actividades ideado por el equipo docente. En este caso, se pidió a la población educanda participante que escogiera aquel cuento que más había gustado o impactado, nutriendo el proceso de investigación a partir de la propia elección.

Por su parte, los criterios de inclusión considerados se vinculaban únicamente a la voluntariedad de participación de la población educanda, así como a poseer un dominio verbal instrumental de la lengua castellana.

ESTUDIOS
EL CUENTO COMO
ENTORNO DE CRECIMIENTO
SOCIOPERSONAL EN LA
INTERVENCIÓN
PSICOPEDAGÓGICA CON
POBLACIÓN ADOLESCENTE
INFRACTORA

Tabla 1.

Datos sociodemográficos de la muestra

Población participante	Lugar de Nacimiento	Nº de medidas judiciales	Hecho delictivo motivador del internamiento actual
Educanda 1	Barcelona	10	Robo con violencia e intimidación
Educando 2	República Dominicana	3	Violencia física sobre las personas y robo con violencia
Educando 3	Badalona (Barcelona)	10	Robo con intimidación
Educando 4	Barcelona	2	Robo con violencia
Educanda 5	Barcelona	5	Robo con violencia y lesiones
Educando 6	Cádiz	3	Robo con violencia e intimidación
Educando 7	Lérida	1	Incendio
Educando 8	Barcelona	3	Robo con violencia e intimidación
Educando 9	Loja (Ecuador)	6	Robo con intimidación
Educanda 10	Albacete	3	Lesiones. Atentado contra la autoridad. Hurto de uso de vehículo de motor

ESTUDIOS

JUAN JOSÉ SARRADO

SOLDEVILA,

MÓNICA PRUNA PARRA,

PAU LÓPEZ VICENTE

5. RESULTADOS MÁS SIGNIFICATIVOS: SISTEMA CATEGORIAL

A partir del estudio pormenorizado del conjunto de datos contenidos en las tres fuentes de información (cuestionario sociodemográfico, entrevistas, grupos focales de profesorado y de adolescentes infractores) y de las unidades autónomas de sentido (U.A.S.) identificadas, se han obtenido 11 categorías diferenciadas vinculadas al objeto de estudio, las cuales han sido oportunamente trianguladas. Por orden de frecuencia o intensidad de aparición, procedemos al análisis, aunque en el bien entendido que la presencia de la categoría, por sí misma, ya es condición suficiente, que no requiere una frecuencia manifiestamente intensa para devenir en conocimiento riguroso y contrastado.

5.1. Categoría 1: *Identificación*

Se define como la “Competencia del joven para vincularse con la historia narrada o con los personajes del cuento escogido, intensificando la propia atribución o la de personas significativas. Toma de conciencia acerca de la potencialidad del cuento para generar la reflexión y posibilitar el cambio vinculado al entorno y al propio proceso vital”.

Ejemplos de textos literales de las entrevistas que ilustran esta categoría:

E: “En el cuento hay dos personajes, el conejito grande y el conejo pequeño. Si tuvieras que poner nombre al conejo grande y al conejo pequeño, ¿quién sería el conejo grande y quién el conejo pequeño?” (UsE17) P1¹⁰: “El conejo grande, mi madre; y el conejo pequeño, yo”. E: “¿Qué le pasa a tu madre para ser el conejo grande?” (UsE18) P1: “Que quiere demostrarle a mi hermana que la quiere mucho... Se lo demuestra, pero como mi hermana se va a los centros y se fuga, y mi madre lo pasa muy mal con ella”. E: “En la redacción que me hiciste (narrativa), dices que te ha gustado más la liebre pequeña que la grande, ¿por qué?” (UsE29) P2: “Porque me hace acordar de mi hermano. Me decía que me quería mucho, y todo eso...”.

Ejemplos de textos literales de los *focus-groups* de jóvenes infractores que ilustran esta categoría:

I (Investigadora)1: “¿Y qué es lo que hace que prestes atención?” P4 (UsFGI7)¹¹ (Participante 4: J.C.): “Estar escuchando... Te concentras... y meterte en el cuento”. P1 (UsFGI10): “Pues sí, lo mismo, es meterte en el cuento y saber escuchar y compren-

¹⁰ (UsE17) P1: Esta abreviatura, por ejemplo, pretende explicitar la literalidad de la unidad de sentido o de significado nº 17, cuyo contenido fue verbalizado por el participante 1 a lo largo de la entrevista.

¹¹ P4 (UsFGI7): Esta abreviatura pretende explicitar la literalidad de la unidad de sentido o de significado nº 7, cuyo contenido fue verbalizado por el participante 4 a lo largo del *focus-group* de jóvenes infractores o educandos.

derlo. Y al meterte en el cuento, luego ya sales más relajado y a gusto”.

Ejemplos de textos literales del *focus-group* del profesorado participante que ilustran esta categoría:

P1 (UsFGP1)¹² (Participante 1: Susana López): “Soy Susana. Bueno, yo creo que, primeramente, lo que facilita es que el chico o la chica conecta un poco en relación a cualquier personaje que explica la cuentacuentos, con parte de su historia personal y lo que he ido descubriendo es que les ayuda un poco a desconectar, ¿no?, de donde ellos normalmente están, en el centro, los transporta hacia otro lugar y les ayuda un poco a reflexionar sobre su persona y sobre lo que son, básicamente”.

ESTUDIOS

EL CUENTO COMO
ENTORNO DE CRECIMIENTO
SOCIOPERSONAL EN LA
INTERVENCIÓN
PSICOPEDAGÓGICA CON
POBLACIÓN ADOLESCENTE
INFRACTORA

5.2. Categoría 6: *Reconstrucción fenomenológica*

Se define como la “Actualización de fenómenos vividos de manera dolorosa o gratificante, a nivel emocional y/o cognitivo, vinculados a la propia historia personal, transgresora, o a la de personas significativas, si bien a partir de la propia visión e interpretación”.

Ejemplos de textos literales de las entrevistas que ilustran esta categoría:

E: “¿Cómo pasas el tiempo con tus hermanos?” (UsE32) P2: “Les enseñaba los..., sus tareas, del colegio y todo eso, y los llevaba a pasear al parque. Me decían, llévame a pasear. Pues, yo los llevaba. Siempre me los llevaba a los dos”. E: “¿Qué hacía tu madre, mientras tanto?” (UsE33) P2: “Pues, trabajar. Mi madre trabajaba y yo y mi hermano que tiene dieciséis, nos quedábamos con los niños pequeños”.

Ejemplos de textos literales de los *focus-groups* de jóvenes infractores que ilustran esta categoría:

P6 (UsFGI63): “El cuento del perro y el gato me hacía pensar en las peleas que yo tenía con mis hermanos y con mi madre y, al final del cuento, te hace pensar en que..., quieras o no, la vas a necesitar y, entonces, no sirve para nadie, pero te sirve a ti”. P6 (UsFGI73): “Tú te cierras puertas y algunos cuentos te las abren”.

Ejemplos de textos literales del *focus-group* del profesorado participante que ilustran esta categoría:

P2 (UsFGP2) (Participante 2: Mónica Pruna): “Yo soy Mónica. ¿Qué facilita?... y hemos notado una mejoría en las relaciones que establecen entre los alumnos, en el caso en el que el chico ha conectado positivamente con su yo, y también se han dado casos en los que sí que la relación, el vínculo se ha hecho más fuerte, pero, dando como resultado la negatividad o el rechazo...”.

¹² P1 (UsFGP1): Esta abreviatura pretende explicitar la literalidad de la unidad de sentido o de significado nº 1, cuyo contenido fue verbalizado por la participante 1 a lo largo del *focus-group* de profesorado.

ESTUDIOS

JUAN JOSÉ SARRADO

SOLDEVILA,

MÓNICA PRUNA PARRA,

PAU LÓPEZ VICENTE

5.3. Categoría 5: Recuperación biográfica

Se define como la “Recreación narrativa y descriptiva vinculada al análisis de uno mismo y de personas o fenómenos significativos para la vida del joven, desde la propia percepción o construcción”.

Ejemplos de textos literales de las entrevistas que ilustran esta categoría:

E: “¿Es suficiente sólo que esté a tu lado, o necesitas algo más?... Me has hablado, sobre todo, de tu madre, sobre todo cuando te explicaba cuentos. Cuando has ido a ver a tu madre, ¿te ha explicado alguna cosa?” (UsE13) P1: “Sí. Estábamos en la calle, no teníamos a nadie. Hemos pasado por muchas cosas, mi madre, yo y mi hermana pequeña. Todo lo que cogíamos de dinero era para drogas. Se pinchaba mi hermano delante de nosotras, y también fumaba chinas. Mi madre..., y entraba a robar y todo”.

Ejemplos de textos literales de los *focus-groups* de jóvenes infractores que ilustran esta categoría:

P5 (UsFGI19): “Que puede influenciarte...” (traducción literal de lengua catalana a castellana). P4 (UsFGI20): “Algunos te hacen gracia porque son bonitos y, otros, son cosas que te han pasado a ti, que las piensas”. P6 (UsFGI73): “Tú te cierras puertas y algunos cuentos te las abren”. P5 (UsFGI74): “Te hacen abrir los ojos, más que nada. Te das cuenta de las cosas que estás perdiendo” (traducción literal de lengua catalana a castellana). P4 (UsFGI75): “Te da ánimos”.

Ejemplos de textos literales del *focus-group* del profesorado participante que ilustran esta categoría:

(UsFGP25): “Yo soy Xavi y mi opinión sobre el cuento lo resumiré en pocas palabras. Primero, creo que es..., son vivencias, ante todo vivencias que, camufladas o protegidas en ciertos personajes, reflejan lo que realmente es la sociedad, lo que ha vivido la sociedad y que, como toda sociedad, cada uno, en menor o mayor medida, se puede ver reflejado, con lo cual quiere decir el reflejo de la realidad de cada uno, en cierto momento, y en este momento de su vida en el que se encuentra. También decir que el cuento, a parte de ser una vivencia, una realidad, es una herramienta con la que..., con un buen uso, puede aportar muchas cosas...”.

5.4. Categoría 3: Evocación de escenarios significativos

Se define como la “Rememoración de escenas, personas significativas y lugares a partir del escenario recreado en el cuento, o suscitado por el mismo”.

Ejemplos de textos literales de las entrevistas que ilustran esta categoría:

E: “¿Y cómo se los explicaba, esos cuentos?, ¿en qué lugar?” (UsE5) P1: “Se echaba en la cama, y le empezaba a explicar los cuentos y se quedaban dormidos”. E: “¿A ti te han explicado algún cuento alguna vez para ir a dormir?, ¿quién te los explicaba?” (UsE6) P1: “Me explicaba una historia de cuando ella era pequeña, de... No me acuerdo mucho. Tenía yo tres años”.

Ejemplos de textos literales de los *focus-groups* de jóvenes infractores que ilustran esta categoría:

P5 (UsFGI105): “Se explicaba bien la chica, la de Lérica (traducción literal de lengua catalana a castellana)”. I1: “La S., claro, se dejaba los chalecos. Se los dejaba y yo le dije: ¡ei, los chalecos!, quién decía que todo cuento tiene una magia, quién ha dicho eso. Pero, ¿existe la magia?” P1 (UsFGI106): “Yo creo que, para quien cree, sí”.

Ejemplos de textos literales del *focus-group* del profesorado participante que ilustran esta categoría:

P1 (UsFGP6): “Yo soy Susana... Como me decía un chico: me ha servido para pensar, por que nunca nadie me había hecho pensar ni he hecho, me había hecho parar en un tema, y la verdad es que a raíz de la sesión de cuentos el clima en clase fue diferente...”.

ESTUDIOS

EL CUENTO COMO
ENTORNO DE CRECIMIENTO
SOCIOPERSONAL EN LA
INTERVENCIÓN
PSICOPEDAGÓGICA CON
POBLACIÓN ADOLESCENTE
INFRACTORA

5.5. Categoría 2: *Transferencia emocional*

Se define como el “Establecimiento de relaciones entre las vivencias o los sentimientos personales y los propios de los personajes del cuento escogido. Puede incorporar aparente rechazo, odio o dolor respecto a familiares o amistades”.

Ejemplos de textos literales de las entrevistas que ilustran esta categoría:

E: “El cuento habla de los sentimientos, de cómo podemos medir los sentimientos, cuando la liebre mueve los brazos, hace la vertical... ¿Tú crees que cuando veremos a una persona lo podemos medir?” (UsE8) P1: “Yo creo que sí”. E: “¿Cómo lo podemos medir? Explícamelo un poco. Yo sé que tú eres muy amorosa... Explícame un poco...”. (UsE9) P1: “En el sentido de que te quiero de aquí a la luna, pues que me quiere mucho”.

Ejemplos de textos literales de los *focus-groups* de jóvenes infractores que ilustran esta categoría:

P1 (UsFGI26): “[...] cada cuento significa algo y en un cuento lo ponen como más fantasioso, pero siempre hay algo que te hace pensar en cosas de la realidad, pone como más fantasía, pero en verdad son cosas que pasan”.

Ejemplos de textos literales del *focus-group* del profesorado participante que ilustran esta categoría:

P2 (UsFGP2) (Participante 2: Mónica Pruna): “Yo soy Mónica... Hemos notado una mejoría en las relaciones que establecen entre los alumnos, en el caso en el que el chico ha conectado positivamente con su yo, y también se han dado casos en los que sí que la relación, el vínculo se ha hecho más fuerte, pero, dando como resultado la negatividad o el rechazo...”.

5.6. Categoría 4: *Anbela de apoyo emocional*

Se conceptualiza como la “Necesidad patente o latente de canalización del cariño desde la empatía, la cercanía y la opción vinculada al compartir aspectos de la vida cotidiana, o al evidenciar el deseo de cariño y afecto”.

Ejemplos de textos literales de las entrevistas que ilustran esta categoría:

E: “¿Qué ves tú en una persona para pensar que esa persona te quiere mucho?” (UsE10) P1: “Pues, con el cariño. Y más si está viviendo en esa misma casa contigo y van pasando muchos años. Pues, le vas cogiendo cariño a esa persona”. E: “¿Qué necesita una persona para que María piense que la quiere mucho?, ¿qué tiene que hacer esa persona?” (UsE11) P1: “Demostrarlo, estando a mi lado”.

Ejemplos de textos literales de los *focus-groups* de jóvenes infractores que ilustran esta categoría:

P4 (UsFGI52): “A mí sí me han entrado ganas...”. P5 (UsFGI53): “A mí sí me gusta que me digan, y explicar cuentos” (traducción literal de lengua catalana a castellana). P4 (UsFGI75): “Te da ánimos”.

Ejemplos de textos literales del *focus-group* del profesorado participante que ilustran esta categoría:

P2 (UsFGP15): “Soy Mónica... También ha sido sorprendente, por ejemplo, el rechazo de algunos al hacer las entrevistas, después de explicarles que era información confidencial totalmente, pues rechazo total... y eso sorprende porque... es mucho el dolor que les supone a ellos, pues, abrir, abrir esa puerta y..., bueno, pues yo creo que ha sido beneficioso para las dos partes, para ellos respecto a nosotros, un clima de más confianza, y también para nosotros, para conocerlos mejor”.

5.7. Categoría 8: *Reconceptualización del cuidar*

Se descodifica como la “Capacidad para discernir entre cuidado verdadero y cuidado aparente, favoreciendo el crecimiento y evitando dependencias. Tareas realizadas en pro de uno mismo, de la familia o de los núcleos de amistad. Aceptación de directrices u orientaciones de personas significativas, o no. Verbalización de necesidades. Apoyo y ayuda a familiares”.

Ejemplos de textos literales de las entrevistas que ilustran esta categoría:

(UsE22) P1: “El apoyo de los educadores... Muchas cosas, para no ponerme mal, me dan consejos, me tratan bien. Que van cogiendo cariño. Y como ya llevo aquí un año, pues, pues conozco a todos los educadores y, no sé, se coge cariño, porque en la calle sí que me cuidaban..., en la calle me cuidaban dándome droga, echándome a perder”.

Ejemplos de textos literales de los *focus-groups* de jóvenes infractores que ilustran esta categoría:

P1 (UsFGI26): “Yo estoy de acuerdo con las dos porque hay, en algunas ocasiones, que sí que estás a gusto porque, yo qué sé, son cuentos agradables pero, por otra parte, cada cuento significa algo y en un cuento lo ponen como más fantasioso, pero siempre hay algo que te hace pensar en cosas de la realidad, pone como más fantasía, pero en verdad son cosas que pasan”. P6 (UsFGI73): “Tú te cierras puertas y algunos cuentos te las abren”.

Ejemplos de textos literales del *focus-group* del profesorado participante que ilustran esta categoría:

P1 (UsFGP6): “Yo soy Susana. Yo..., la impresión que me ha dado, después de toda la sesión de cuenta-cuentos, ha sido que los chicos se sentían como..., habían notado que era un momento como para ellos, por que era diferente a lo que normalmente hacían, algunos como una experiencia única, que nadie les había explicado un cuento, ni en su casa, ni en ningún lugar, a otros les servía simplemente... cómo me decía un chico: me ha servido para pensar, por que nunca nadie me había hecho pensar ni he hecho, me había hecho parar en un tema, y la verdad es que a raíz de la sesión de cuenta-cuentos el clima en clase fue diferente. Habían chicos que conmigo tuvieron una actitud muy positiva, de confidentes, explicándome cosas, que... la verdad..., que ni al psicólogo ni a otros profesionales habían explicado, y la reacción de un chico en concreto que, a ver, que al principio yo pude pensar que era una reacción negativa. Bueno a la larga se vio un poco qué era, que el chico se había desnudado por completo, y me han explicado cosas que a nadie se habían atrevido a explicar y, bueno, en general, una valoración muy positiva y muy de regalo para ellos”.

ESTUDIOS
EL CUENTO COMO
ENTORNO DE CRECIMIENTO
SOCIOPERSONAL EN LA
INTERVENCIÓN
PSICOPEDAGÓGICA CON
POBLACIÓN ADOLESCENTE
INFRACTORA

5.8. Categoría 10: *Verbalización liberadora*

Considera “El entorno de cuenta-cuentos como vía de expresión preservada y genuina que garantiza, de manera intensa y peculiar, la canalización, expresada o sugerida, del desahogo y la exteriorización, más o menos explícita, de vivencias, pensamientos y emociones”.

Ejemplos de textos literales de las entrevistas que ilustran esta categoría:

E: “¿Te gustaría explicar alguna cosa más de lo que te pareció la sesión? (UsE67) P2: “Sí, me pareció bien. Me desahogué y todo”. E: “¿Por qué te desahogaste? Uy... esto es nuevo, ¿por qué, cómo te desahogaste?, ¿cómo te sientes?” (UsE68) P2: “Porque diciendo todo esto, si yo a nadie cuento eso... Me siento bien, me ha servido para expresarme”.

Ejemplos de textos literales de los *focus-groups* de jóvenes infractores que ilustran esta categoría:

I1: “¿Que chille? No, no, ya se me oye bien, ¿no? Entonces, la primera que pensamos y luego respondemos es: ¿Cómo os habéis sentido con la sesión de cuenta cuentos? Entonces, nos acordamos de los días que hemos visto a la Mercè, cómo estábamos antes de entrar por la puerta y cómo salíamos después, cómo nos sentimos, sensación?” P2 (UsFGI1): (Participante 2: J.O.): “Más relajado, ¿no?”

Ejemplos de textos literales del *focus-group* del profesorado participante que ilustran esta categoría:

P2 (UsFGP2) (Participante 2: Mónica Pruna): “Yo soy Mónica... hemos notado una mejoría en las relaciones que establecen entre los alumnos, en el caso en el que el chi-

co ha conectado positivamente con su yo, y también se han dado casos en los que sí que la relación, el vínculo se ha hecho más fuerte, pero, dando como resultado la negatividad o el rechazo...”

5.9. Categoría 7: *Reconocimiento de ayuda profesional*

Se define como la “Actitud agradecida a profesionales (educadores, maestros y maestras...), como potenciadores del crecimiento personal, o vivenciados en tanto que soportes del mismo. En ocasiones, se incorpora crítica severa a la supuesta desconfianza de los profesionales, pero sin desconsiderar la naturaleza de la ayuda recibida”.

Ejemplos de textos literales de las entrevistas que ilustran esta categoría:

U2:

(UsE431) P9: “[...] Después, ¿sabes?, fui a hablar con la educadora que me ayudó, ahora, para, ¿sabes? matricularme y, entonces, yo qué sé, tenía la cabeza en otro lado, ¿me entiendes? Decía: mañana voy y, mañana, otra cosa que hacer y decía: bueno, ya, bueno. Hoy no puedo, mañana será. Hasta que, ¿me entiendes? me llegó esa carta, y, ¿sabes?, me tomó de sorpresa, ¿me entiendes?”

Ejemplos de textos literales de los *focus-groups* de jóvenes infractores que ilustran esta categoría:

I2: “¿Cómo me describiríais a la Mercè? La Mercè, que es la persona que viene a explicar cuentos. Es una persona tranquila, ¿vale? ¿Cómo me la describiríais, qué os parece, la Mercè?” P7 (UsFGI166): “Bien, explica bien, con ánimo, se entrega, no se, lo hace bien, pero una vez vino... la última, vino una señora, que esa sí que era terrible explicando cuentos”.

Ejemplos de textos literales del *focus-group* del profesorado participante que ilustran esta categoría:

P3 (UsFGP11): “Soy Xavi. Ha posibilitado al equipo de educadores sociales del centro y a los demás profesionales que estamos en contacto con los chavales, de poder ayudar a encontrar una solución, o alguna manera de convivir con lo que han vivido para que se puedan sentir un poco mejor”.

5.10. Categoría 11: *Preservación del dolor intrapsíquico*

Se entiende como la “Reticencia o resistencia comunicativa a conectar con conflictos íntimos, seguramente no canalizados, que generan sufrimiento y, en su caso, acrecientan la actitud de rechazo o de huida”.

Ejemplos de textos literales de las entrevistas que ilustran esta categoría:

E: “¿Y con tu padre?” (UsE94) P3: “No lo veía, tampoco. Vivo con él, pero yo qué sé...”. E: “¿Y tú alguna vez has hecho algo por tu familia, ir a buscar algo para tu familia?” (UsE99) P3: “No, no me acuerdo”. E: “¿Qué es para ti ser bueno?” (UsE108) P3: “No sé..., hacer cosas”.

Ejemplos de textos literales de los *focus-groups* de jóvenes infractores que ilustran esta categoría:

P3 (UsFGI32): “No he visto nada...”. P4 (UsFGI85): “Pues a mi... para la familia, para..., yo qué sé..., cosas más...”. P8 (UsFGI130): “No sé, me hacen recordar cosas que me han pasado”. I2: “¿Como por ejemplo?” P8 (UsFGI131): “No sé..., cosas...”.

Ejemplos de textos literales del *focus-group* del profesorado participante que ilustran esta categoría:

P1 (UsFGP20): “A ver, yo noté en general... Soy Susana... El caso concreto de un rechazo, un enfado conmigo, básicamente, el no querer, el estar enfadado todo el día, el llegar a rechazar la clase, que yo creo que fue básicamente por rabia, rabia por explicarme, rabia a que una persona lo escuchara, y a tener... Era un chico que, en concreto, nunca le habían dedicado, creo yo, un tiempo para escucharlo...”.

5.11. Categoría 9: *Ausencia de referentes contenedores*, conceptualizada como la “Reflexión acerca de relaciones negativas, inexistentes o traumáticas con progenitores, o personas significativas, que incorporan y explicitan sentimientos de pérdida, de dolor, de abandono, o de necesidades insatisfechas”.

Ejemplos de textos literales de las entrevistas que ilustran esta categoría:

(UsE13) P1: “Sí. Estábamos en la calle, no teníamos a nadie. Hemos pasado por muchas cosas, mi madre, yo y mi hermana pequeña. Todo lo que cogíamos de dinero era para drogas. Se pinchaba mi hermano delante de nosotras, y también fumaba chinas. Mi madre..., y entraba a robar y todo”.

Ejemplos de textos literales de los *focus-groups* de jóvenes infractores que ilustran esta categoría:

P4 (UsFGI85): “Pues a mi... para la familia, para..., yo qué sé..., cosas más...”. I1: “¿Cosas tuyas personales, no?” P4 (UsFGI86): “Sí”. I1: “Conflictos tuyos, ¿no?, o cómo, ¿cosas tuyas?” P4 (UsFGI87): “Sí, de familia, conflictos o la manera de vivir, no sé..., y los cuentos, pues, te abren como los ojos”. P8 (UsFGI172): “Yo no tengo personas importantes”.

Ejemplos de textos literales del *focus-group* del profesorado participante que ilustran esta categoría:

P2 (UsFGP7): “Yo soy Mónica... Ha servido como un desahogo y se han quedado, en cierta manera, más limpios y más abiertos, a construir alguna cosa más a partir del cuento. Algunos tenían mucha necesidad de eso. De hecho, las entrevistas eran algunas muy largas, y otras, pues, pues no tanto, pero, en general, todos se han sentido muy bien”.

A nivel de síntesis, como se aprecia en el Gráfico 1, cabe comentar que se garantiza intensamente la *triangulación intertécnicas*, por cuanto que el sistema categorial resultante explicita que todas las categorías, inductivamente obtenidas, se hallan presentes en los textos originales que conforman las tres técnicas aplicadas durante el proceso de generación de los datos. Se puede aseverar que se ejerce un intenso control cruzado entre las diferentes técnicas o estrategias de recogida de datos.

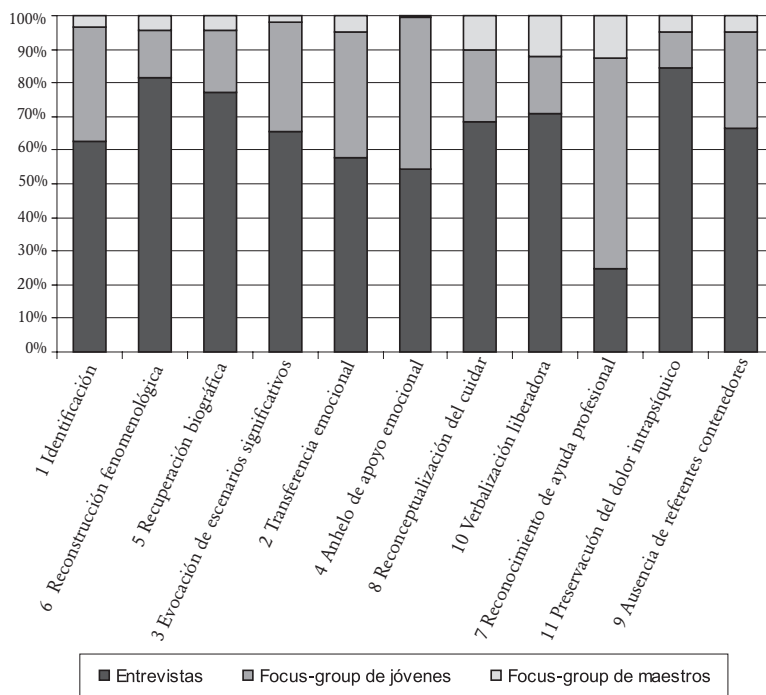
ESTUDIOS

EL CUENTO COMO
ENTORNO DE CRECIMIENTO
SOCIOPERSONAL EN LA
INTERVENCIÓN
PSICOPEDAGÓGICA CON
POBLACIÓN ADOLESCENTE
INFRACTORA

ESTUDIOS

JUAN JOSÉ SARRADO
SOLDEVILA,
MÓNICA PRUNA PARRA,
PAU LÓPEZ VICENTE

Gráfico 1.
Triangulación intertécnicas



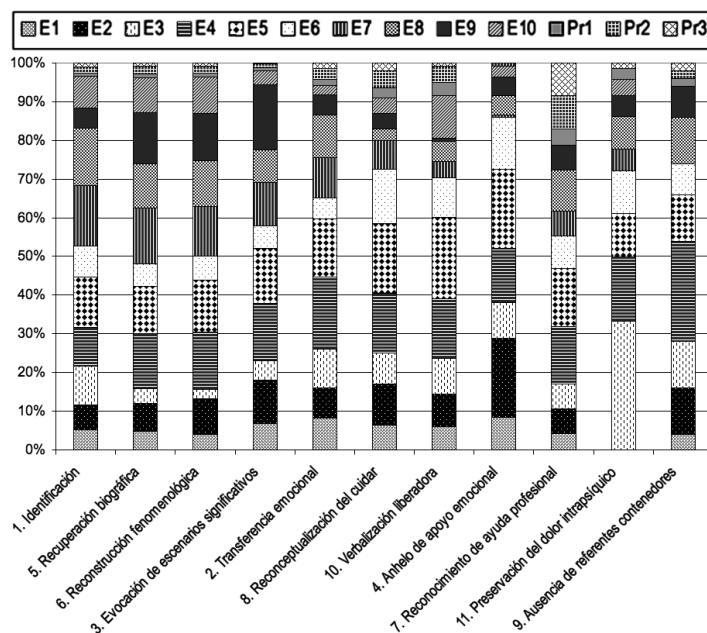
Por lo que se refiere a la *triangulación intersujetos*, cabe reseñar que también se garantiza intensamente. Creemos muy relevante comentar lo siguiente:

- Las categorías 1, 5, 6, 3, 2, 8 y 10 aparecen en la totalidad de los sujetos participantes (10 educandos y educandas, así como 2 maestras y 1 maestro), una vez considerados los resultados contenidos en las tres técnicas de recogida de datos. Dichas categorías se hallan presentadas de mayor a menor frecuencia global.
- La categoría 7 aparece en 12 sujetos participantes (no en el caso de 1 educando).
- Las categorías 4 y 9 aparecen en 11 de los 14 sujetos participantes (la categoría 4 no aparece en el caso de 2 profesores, mientras que la 9 no aparece en el caso de 2 educandos).
- La categoría 11 aparece en 10 participantes (no en el caso de 2 educandos y de un profesor).

El Gráfico 2 trata de representar estos resultados.

Gráfico 2.

Triangulación intersujetos participantes



(Pr: Profesorado / E: Educandos y educandas participantes)

ESTUDIOS

EL CUENTO COMO
ENTORNO DE CRECIMIENTO
SOCIOPERSONAL EN LA
INTERVENCIÓN
PSICOPEDAGÓGICA CON
POBLACIÓN ADOLESCENTE
INFRACTORA

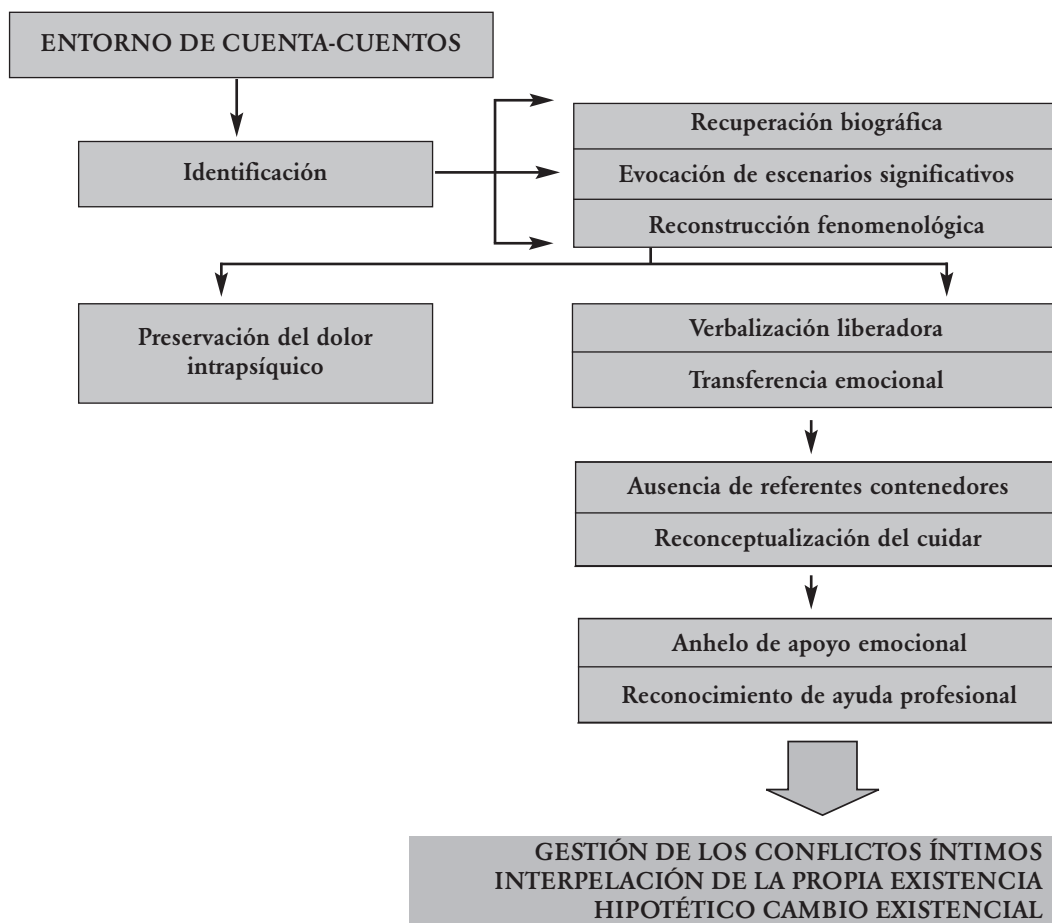
Pretendemos, en definitiva, otorgar a nuestro estudio el rigor necesario, confiriéndole credibilidad a los datos obtenidos y a las técnicas utilizadas para obtenerlos. Justamente, por este motivo se ha hecho uso de la triangulación que, para Stiles (1999), consiste en “buscar información de diferentes fuentes de datos, de múltiples métodos y de múltiples teorías o interpretaciones previas, para llegar a una evaluación de la credibilidad *trustworthiness* de una interpretación” (p. 101). Se trata, en suma, de poder contrastar los datos y las interpretaciones a partir de diferentes tipos de triangulación: de datos (entre fuentes diferentes), de investigadores, de metodologías, de métodos y de perspectivas (teorías) (Cohen y Manion, 1990; Yin, 1994).

El entorno didáctico de cuenta-cuentos, como se aprecia en el Gráfico 3, se erige en un escenario relacional, simbólico y comunicativo que posibilita en los adolescentes infractores considerados la capacidad de *insight* (interiorización, darse cuenta, tomar conciencia) que, entre otros vectores, propicia la *identificación* con las características de algún personaje del cuento elegido. Dicha identificación desencadena una reflexión entorno a la historia personal del joven a nivel tanto *biográfico* y de *evocación de escenarios significativos* como de *reconstrucción fe-*

nomenológica. Por este motivo, la habilidad de identificación con la historia en su conjunto o con algún ámbito concreto favorece la competencia para contactar con el **mundo interno e íntimo**, identificando emociones. A partir de este nivel se accede a la **expresión**, explícita o implícita, de que las emociones generan al sujeto **conflictos íntimos**. Finalmente, se puede evolucionar al **deseo de ayuda**, a demandarla, reconocerla y agradecerla.

Gráfico 3.

Itinerario categorial resultado del estudio



6. DISCUSIÓN Y ORIENTACIONES DE FUTURO

Ciertamente, la investigación inicia un trayecto interesante y repleto de retos, dado que re-actualiza la posibilidad de idear alternativas didácticas que favorezcan el proceso de individuación, representación simbólica, apropiación y cambio, intensificando la naturaleza del vínculo entre población educanda y profesionales. Resulta especialmente sugerente garantizar itinerarios de aprendizaje significativo que realcen el goce esperanzado por la existencia, la relación sana y el compromiso, que maximicen la exploración progresiva de uno mismo como vía genuina para acceder al conocimiento de la alteridad. En definitiva, se trata de garantizarnos escenarios de aprendizaje que interpelen la mediocridad y el repertorio de conductas disociales aprendidas. El cuento, posibilidad narratológica del yo mismo y del yo con otros, se perfila como un sendero de intenso crecimiento que nos hace más aptos para vivir la peripecia humana. Vivida dicha experiencia, la población adolescente infractora puede asumir competencias personales y relacionales edificantes, transfiriendo el cúmulo adquirido a otras circunstancias de la propia vida y del entorno inmediato.

Para acabar, creemos pertinente incorporar algunas *propuestas de futuro*:

- a. Conviene impulsar la formación del equipo interprofesional del centro (profesorado, maestros de taller, educadores, psicólogos, trabajadores sociales...) en el ámbito del cuento, como herramienta de crecimiento personal y proyección del imaginario colectivo.
- b. Resulta necesario intensificar las actividades de investigación y estudio entre los profesionales del centro, canalizando iniciativas o propuestas cotidianas que contribuyan a otorgar mayor sentido vital a la población infractora y eviten la monotonía y el arquetipo.
- c. También es oportuno generar sensibilidad social del trabajo psicosocioeducativo con población adolescente y joven infractora, a partir de experiencias de calidad rigurosas y debidamente contrastadas.
- d. La organización educativa ha de ser sensible a las propuestas creativas de mejora, minimizando el efecto de la visión tecnocrática, que hace que los profesionales respondan únicamente a un modelo preestablecido y, con frecuencia, punitivo.
- e. La tutoría cobra riqueza y contenido específico con iniciativas de esta índole. Incluso llega a redireccionar el tipo de intervención y la gradación de los objetivos que conforman el programa educativo individualizado.
- f. El diseño de la intervención educativa, con iniciativas como éstas, minimiza el efecto arquetípico y despersonalizado de normas y punitivos. Los profesionales acceden a intensificar la lectura positiva de los avances experimentados por la población educanda. Se trata de reconocer y valorar a los infractores su adquisición paulatina de responsabilidad y de potencial prosocial de cambio, en buena medida debidos al efecto producido por la saludable influencia de diversas personas significativas (familiares, amistades, profesionales).

ESTUDIOS

EL CUENTO COMO
ENTORNO DE CRECIMIENTO
SOCIOPERSONAL EN LA
INTERVENCIÓN
PSICOPEDAGÓGICA CON
POBLACIÓN ADOLESCENTE
INFRACTORA

ESTUDIOS

JUAN JOSÉ SARRADO

SOLDEVILA,

MÓNICA PRUNA PARRA,

PAU LÓPEZ VICENTE

- g. Las iniciativas educativas que parten de un clima relacional propositivo y participativo parecen evolucionar de una manera más satisfactoria que aquellas que, simplemente, se imponen por abuso de autoridad. Ésta, lejos de imponerse, se reconoce.
- h. Cuantas más iniciativas creativas se propongan, mayor salud organizacional parece obtenerse, huyendo, en cualquier caso, del encorsetamiento estandarizado.
- i. La privación de libertad ha de nutrirse de vínculos y calidad de relaciones, de manera que las personas concebidas como significativas devengan en referentes y apoyos para el propio crecimiento personal de la población adolescente infractora. Los centros educativos, desde el mismo diseño de la acción tutorial, han de posibilitar e impulsar el establecimiento de lazos prosociales.■

Fecha de recepción del original: 02-02-2007

Fecha de recepción de la versión definitiva: 11-06-2007

REFERENCIAS

- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós.
- Amezcua, M. y Gálvez, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 423-436.
- Angulo, J. F. (1990). El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa: un análisis metodológico. En J. B. Martínez Rodríguez (Ed.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 95-110). Granada: Universidad de Granada.
- Ashworth, P. (2003). The origins of qualitative psychology. En J. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology. A practical guide to research methods* (pp. 4-24). London: Sage.
- ATLAS.ti [CD-ROM]. (2003). Versión WN 5.0 (Build 60) [Computer software]. Berlín: Scientific Software Development.
- Barber, A. (1992). *La hija del mago*. Ilustraciones a cargo de Errol Le Cain. Madrid: Lumen.
- Barthes, R. (1991). *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.
- Becker, H. S. (1974). Historias de vida en sociología. En J. Balán (Ed.), *Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y técnica* (pp. 27-41). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1988). *La construcción social de la realidad*. Barcelona: Herder.
- Bernal, M. C.; Codina, F.; Fargas, A. y Tió, J. (1989). *La flor romania*. Ilustraciones a cargo de Octavi Intente. Barcelona (Vic): Eumo.
- Bettelheim, B. (2001). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Beuchot, M. (1997). *El tratado de hermenéutica analógica*. México: UNAM.
- Blanchet, A. (1989). Entrevistar. En A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonnat y A. Trognon (Eds.), *Técnicas de investigación en ciencias sociales* (pp. 87-130). Madrid: Narcea.
- Bortolussi, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Calleja, S. (1992). *Todo está en los cuentos*. Bilbao: Mensajero.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión. Introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Castellana, M. (2003). *La relació de l'adolescent amb les persones significatives*. Barcelona: P.A.U. Education.
- Cervera, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero.
- Charmaz, K. (1990). "Discovering" chronic illness: Using grounded theory. *Social Science & Medicine*, 30(11), 1161-1172.
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory methodology: An overview. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 509-536). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Charmaz, K. (2003). Grounded theory. En J. A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology. A practical guide to research methods* (pp. 81-110). London: Sage.

ESTUDIOS

EL CUENTO COMO
ENTORNO DE CRECIMIENTO
SOCIOPERSONAL EN LA
INTERVENCIÓN
PSICOPEDAGÓGICA CON
POBLACIÓN ADOLESCENTE
INFRACTORA

ESTUDIOS

JUAN JOSÉ SARRADO
SOLDEVILA,
MÓNICA PRUNA PARRA,
PAU LÓPEZ VICENTE

- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Conesa, M. A. (2000). *Crecer con los cuentos. Nuevas aportaciones al crecimiento personal a partir de los cuentos de Andersen*. Bilbao: Mensajero.
- Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. En T. D. Cook y Ch. S. Reichardt (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 25-58). Madrid: Morata.
- Cooper, J. C. (1986). *Cuentos de hadas. Alegorías de los mundos internos*. Málaga: Sirio.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Londres: Sage Publications.
- Danset-Léger, J. (1980). *L'enfant et les images de la littérature enfantine*. Liège: Mardaga.
- Decreto 17/2007, de 23 de enero, de nombramiento del señor Jordi Samsó i Huerta como director general de Ejecución Penal a la Comunidad y de Justicia Juvenil. DOGC nº 4807, de 25 de enero de 2007.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1998). Introduction: Entering the field of qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 1-34). Thousand Oaks: Sage.
- Dey, I. (1999). *Grounding grounded theory. Guidelines for qualitative inquiry*. San Diego: Academic Press.
- Elliott, R.; Fischer, C. y Rennie, D. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research in psychology and related fields. *British Journal of Clinical Psychology*, 38, 215-229.
- Escardó, M. (2004). *Hilto*. Ilustraciones a cargo de Lázaro Enriquez. Manuscrito no publicado.
- Feixas, G. y Villegas, M. (1990). *Constructivismo y psicoterapia*. Barcelona: P.P.U. (Publicaciones universitarias).
- Filstead, W. J. (1997). Métodos cualitativos. Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa. En T. D. Cook y Ch. S. Reichardt (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 59-79). Madrid: Morata.
- Fortín, E. (1991). *Cómo debe contarse el cuento y cuentos para ser contados*. Barcelona: Olañeta.
- Gadamer, H. G. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos.
- García Ferrando, M. (2000). La encuesta. En M. García, J. Ibáñez y F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 167-201). Madrid: Alianza.
- Glaser, B. G. (2002, septiembre). Constructivist grounded theory? *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 3(3). Extraído el día 21 de diciembre de 2006, de:
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Goulding, C. (1998). Grounded theory: The missing methodology on the interpretivist agenda. *Qualitative Market Research*, 1(1), 50-57.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (2000). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. En D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus y T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models. Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 335-353). Boston: Kluwer Academic Publishers.

- Gutiérrez, J. (1999). El proceso de investigación cualitativa desde el enfoque interpretativo y de la investigación-acción. En L. Buendía, D. González, J. Gutiérrez y M. Pegalajar (Eds.), *Modelos de análisis de la investigación educativa* (pp. 7-59). Sevilla: Alfar.
- Habermas, J. (1989). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1997). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Held, J. (1981). *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Herrero, O. (2003). *De la ausencia de significado al significado de la ausencia: la construcción discursiva de los procesos de duelo en un caso de psicoterapia*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Ramón Llull, Barcelona.
- Ibáñez, J. (1994). Perspectivas de la investigación social: el diseño de las tres perspectivas. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Comps.), *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación social* (pp. 57-98). Madrid: Alianza.
- Ibáñez, T. (1992). ¿Cómo se puede no ser constructivista hoy en día? *Revista de Psicoterapia*, 3(12), 17-27.
- Izquierdo, C. y López, E. M. (2001). Problemática psico-social de los delincuentes jóvenes. *Cuadernos de Política Criminal*, 74, 371-389.
- Jean, G. (1988). *El poder de los cuentos*. Barcelona: Pirene.
- Krueger, A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Laffitte, R. M. (1996). El grup com a procés d'aprenentatge. *Papers d'innovació social*, 35, pp. 3-12).
- Ley 27/2001, de 31 de diciembre, de justicia juvenil. *BOE* nº 34, de 8 de febrero de 2002.
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. *BOE* nº 11, de 13 de enero de 2000.
- Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. *BOE* nº 290, de 5 de diciembre de 2006.
- López-Vicente, P. (2005). *La construcció de coneixement complex en un entorn metodològic específic d'aprenentatge universitari*. Tesis doctoral inédita, Universidad Ramón Llull, Barcelona.
- Losada, J. L. y López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Paraninfo-Thomson.
- MacQueen, K. M. (2002). Investigación cualitativa. *Network en español*, 22(2), 4-26.
- Marsal, J. F. (1974). Historias de vida y ciencias sociales. En J. Balán (Ed.), *Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y técnica* (pp. 43-63). Buenos Aires: Nueva Visión.
- McBratney, S. (1997). *Adivina cuanto te quiero*. Ilustraciones a cargo de Anita Jeram. Madrid: Kókinos.
- Merino, J. V. (1994). Acción preventiva de la inadaptación social. Revisión de planteamientos y perspectiva de futuro. En A. Muñoz Sedano, *El educador social: profesión y formación universitaria* (pp. 87-113). Madrid: Popular.
- Miller, W. R. y Rollnick, S. (Comps.) (1999). *La entrevista motivacional*. Barcelona: Paidós.

ESTUDIOS

EL CUENTO COMO
ENTORNO DE CRECIMIENTO
SOCIOPERSONAL EN LA
INTERVENCIÓN
PSICOPEDAGÓGICA CON
POBLACIÓN ADOLESCENTE
INFRACTORA

ESTUDIOS
 JUAN JOSÉ SARRADO
 SOLDEVILA,
 MÓNICA PRUNA PARRA,
 PAU LÓPEZ VICENTE

- Moore, D. L. (2005). Expanding the view: The lives of women with severe work disabilities in context. *Journal of Counseling and Development*, 83(3), 343-348.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Navarro, P. (1998). Ciencia y cibernética. En J. Ibáñez (Ed.), *Nuevos avances en la investigación social I* (pp. 41-47). Barcelona: Proyecto A.
- Oakley, A. (1993). Interviewing women: A contradiction in terms. En H. Roberts (Ed.), *Doing feminist research* (pp. 52-55). London: Routledge.
- Ortí, A. (2000). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. En M. García, J. Ibáñez y F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 219-282). Madrid: Alianza.
- Pérez Serrano, G. (1994a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (1994b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(12), 1-11.
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 137-145.
- Ponderotto, J. G. (2005). Qualitative research in counseling psychology: A primer on research paradigms and philosophy of science. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 126-136.
- Propp, V. (1984). *Las raíces históricas del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- Puig, J. M^a. y Martín, X. (1998). *La educación moral en la escuela*. Barcelona: Edebé.
- Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, mediante el cual se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000. *BOE* nº 209, de 30 de agosto de 2004.
- Reale, G. y Antiseri, D. (1992). *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Barcelona: Herder.
- Rennie, D. L. (1990). Toward a representation of the client's experience of the psychotherapy hour. En A. G. Liettaer, J. Rombauts y R. Van Balen (Eds.), *Clients centered and experiential therapy in the nineties* (pp. 155-172). Leuven: Leuven University Press.
- Rennie, D. L. (1992). Qualitative analysis of the client's experience of psychotherapy: The unfolding of reflexivity. En S. G. Toukmanian y D. L. Rennie (Eds.), *Psychotherapy process research: Paradigmatic and narrative approaches* (pp. 211-233). Newbury Park: Sage.
- Rennie, D. L. (2001a). Experiencing psychotherapy: Grounded theory studies. En D. J. Cain y J. Seeman (Eds.), *Humanistic psychotherapies. Handbook of research and practice* (pp. 117-144). Washington: American Psychological Association.
- Rennie, D. L. (2001b). Grounded theory methodology as methodical hermeneutics: Reconciling realism and relativism. En J. Frommer y D. L. Rennie (Eds.), *Qualitative psychotherapy research: Methods and methodology* (pp. 32-49). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Rennie, D. L.; Phillips, J. R. y Quartaro, G. K. (1988). Grounded theory: A promising approach to conceptualization in psychology? *Canadian Psychology*, 29(2), 139-150.
- Rowshan, A. (1999). *Cómo contar cuentos*. Barcelona: RBA.

- Salomé, J. (1993). *Contes à guérir. Contes à grandir*. Paris: Albin Michel.
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solitud. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.
- Sanmartín, R. (2000). La observación participante. En M. García, J. Ibáñez y F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 145-165). Madrid: Alianza.
- Sarrado, J. J. (2001). Organización funcional de equipamientos educativos y de equipos interprofesionales dedicados a la intervención socioeducativa con población en situación de severo riesgo sociopersonal. En E. González (Coord.), *Menores en desamparo y conflicto social* (pp. 483-530). Madrid: CCS.
- Sarrado, J. J.; Clèries, X.; Ferrer, M. y Kronfly, E. (2004). Evidencia científica en medicina: ¿única alternativa? *Gaceta Sanitaria*, 18(3), 235-244.
- Silverman, D. (1997). *Qualitative research: Theory, methods and practice*. London: Sage.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Stiles, W. B. (1999). Evaluating qualitative research. *Evidence-Based Mental Health*, 2(4), 99-102.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Dijk, T. A. (2003). El giro discursivo. En L. Íñiguez (Ed.), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 11-16). Barcelona: UOC.
- Vattimo, G. (1995). *Más allá de la interpretación*. Barcelona: Paidós.
- Wasserziehr, G. (1997). *Los cuentos de hadas para adultos. Una lectura simbólica de los cuentos de hadas recopilados por J. W. Grima*. Madrid: Endymion.
- Watson, J. C. y Rennie, D. L. (1994). Qualitative analysis of client's subjective experience of significant moments during the exploration of problematic reactions. *Journal of Counseling Psychology*, 41(4), 500-509.
- Wolcott, H. F. (1990). On seeking –and rejecting– validity in qualitative research. En E. W. Eisner y A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in Education: The continuing debate* (pp. 121-152). New York: Teachers College Press.
- Yin, R. K. (1994). *A Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage.

ESTUDIOS
 EL CUENTO COMO
 ENTORNO DE CRECIMIENTO
 SOCIOPERSONAL EN LA
 INTERVENCIÓN
 PSICOPEDAGÓGICA CON
 POBLACIÓN ADOLESCENTE
 INFRACTORA