

# TRABAJO FIN DE MÁSTER

*Aprendizaje de la Amistad,  
Aplicación de un método de intervención  
por parejas propuesto por R. Selman,  
(Estudio Piloto).*

07.02.2012





*Aprendizaje de la Amistad, Aplicación de un método de intervención  
por parejas, propuesto por R. Selman, (Estudio Piloto).*

**TRABAJO FIN DE MÁSTER,**  
presentado el día 7 de Febrero de 2012, por:

Andrea Rubio Barreda

Licenciada en Psicología.

*Universitat Jaume I, Castellón, España.*

Dirigido por:

Francisco Juan García-Bacete

Profesor Titular de Universidad

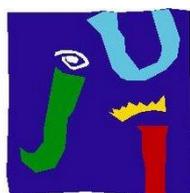
Departamento de Psicología Evolutiva, Social y Metodología.

*Universitat Jaume I, Castellón. España.*

Con la colaboración y apoyo del grupo GREI:  
Grupo interuniversitario de investigación del Rechazo Entre  
Iguales en el contexto escolar.



Grupo de Investigación del Rechazo  
Entre Iguales en el Contexto Escolar



UNIVERSITAT  
JAUME•I

# ÍNDICE

<b><u>Parte I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</u></b> .....	<b>7</b>
<b><u>Capítulo 1: Relaciones entre iguales</u></b> .....	<b>7</b>
1.1. Importancia de las relaciones entre iguales .....	7
1.2. Procesos de afiliación y procesos de dominancia en grupo.....	8
1.3. Papel de la interacción entre iguales para el desarrollo de la competencia social.....	10
<b><u>Capítulo 2: La competencia social</u></b> .....	<b>13</b>
2.1. Concepto de competencia social .....	13
2.2. Posición Social. Aceptación y rechazo entre iguales, (motivos) .....	14
2.3. Estrategias sociales .....	21
2.3.1. Definición. ....	21
2.3.2. Importancia del estudio de las estrategias sociales .....	22
2.3.3. Clasificación .....	23
<b><u>Capítulo 3: La amistad en la infancia y adolescencia</u></b> .....	<b>25</b>
3.1. Concepto.....	25
3.1.1. Evolución de la amistad.....	28
3.2. Variables que favorecen y dificultan la amistad .....	29
3.2.1. Importancia del juego en el desarrollo de la amistad.....	33
3.3. Amistad y estrategias sociales .....	34
3.4. Amistad y rechazo .....	36
<b><u>Capítulo 4: Intervención para mejorar las relaciones de amistad</u></b> .....	<b>40</b>
4.1. Pautas generales para mejorar las relaciones entre iguales .....	40
4.1.1. Pautas generales para mejorar las relaciones de amistad.....	43
4.2. El consejo de pareja de Michael J. de Karcher (2007) .....	44
4.2.1. Modelo de referencia: Modelo teórico sobre relaciones de Amistad de Robert Selman (1979, 1980) .....	44
4.2.2. Introducción a la propuesta de M.J. Karcher .....	51
4.2.3. Principios y características de la Terapia de pares.....	54
4.2.4. Selección de candidatos .....	57
4.2.5. Técnicas .....	58
4.2.6. Estructura de las sesiones y actividades .....	59

<b>Parte II: TRABAJO EMPÍRICO .....</b>	<b>62</b>
<b>Capítulo 5: Diseño de Investigación.....</b>	<b>62</b>
5.1. Contexto e investigación del grupo GREI.....	62
5.1.1. Objetivos estudio piloto Grupo GREI .....	65
5.2. Instrumentos .....	66
5.2.1. Rel-Q ( <i>Relationship Questionnaire</i> ) .....	66
5.2.1.1. Descripción del instrumento .....	66
5.2.1.2. Aplicación .....	69
5.2.1.3. Corrección.....	70
5.2.2 Cuestionario sobre conocimiento de Estrategias de Interacción entre Iguales, de Díaz-Aguado (1986, 1988). .....	73
5.2.2.1 Descripción del instrumento .....	73
5.2.2.2 Aplicación .....	74
5.2.2.3 Corrección.....	75
5.3. Participantes .....	76
5.4. Metodología. Diseño de Intervención .....	78
5.4.1. Metodología para la aplicación del Aprendizaje de la Amistad .....	79
5.4.2. Metodología para la formación del método de Intervención.....	80
5.5. Cronograma .....	83
<b>Capítulo 6: Evaluación, Resultados .....</b>	<b>84</b>
6.1. Evaluación de Proceso. Aprendizaje de la Amistad (Diario de campo). .....	84
6.1.1. Pareja 1 .....	84
6.1.2. Pareja 2 .....	119
6.1.3. Pareja 3 .....	158
6.2. Evaluación final.....	196
6.2.1. Resultados en los participantes tras la intervención .....	196
6.2.1.1. Análisis a través de los instrumentos .....	196
6.2.1.2. Análisis a través de los vídeos .....	199
6.2.2. Resultados del aprendizaje del facilitador que lo aplica.....	202
6.3. Aprendizaje de la Amistad: Protocolo de sesiones de Intervención .....	204
6.3.1. Protocolo de Sesión Inicial .....	208
6.3.2. Protocolo de Sesiones Intermedias .....	216
6.3.3. Protocolo de Sesión Final .....	225
6.4. Aprendizaje de la Amistad: Método de formación a otros investigadores .....	232
6.4.1. Nombre y Justificación .....	232
6.4.2. Objetivos y contenidos .....	233
6.4.3. Actividades y Programación Didáctica.....	236

6.4.4. Evaluación .....	240
<b><u>Parte III: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</u></b> .....	<b>242</b>
<b><u>Parte IV: BIBLIOGRAFÍA</u></b> .....	<b>247</b>
<b><u>Parte V: ANEXOS</u></b> .....	<b>256</b>

## **Parte I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **Capítulo 1: Relaciones entre iguales**

1.1. Importancia de las relaciones entre iguales .....	7
1.2. Procesos de afiliación y procesos de dominancia en grupo .....	8
1.3. Papel de la interacción entre iguales para el desarrollo de la competencia social ...	10

### **CAPÍTULO 1: Las relaciones entre iguales.**

Para entender la fundamentación teórica en torno a las relaciones de Amistad, concretamente para la aplicación del método de intervención propuesto por Robert Selman, se debe hacer un recorrido desde qué son y cómo se desarrollan las relaciones entre iguales, hasta su importancia en el desarrollo de las competencias sociales. De esta forma se llega al concepto de amistad desde una panorámica global y se entienden con mayor exactitud los modelos de referencia en los que se basa la adaptación y aplicación de este estudio piloto.

Así pues, en este capítulo se explica la importancia de las relaciones entre iguales, los procesos por los cuales se crean los grupos a partir de procesos de afiliación y dominancia en grupo y de su interacción en el desarrollo de las competencias sociales.

#### **1.1 Importancia de las relaciones entre iguales**

Según Barry Schneider (2000), la razón por la que nos debemos plantear el estudio de las relaciones entre iguales en la etapa infantil, es porque nos da información sobre los conocimientos que tenemos del ser humano como miembro de una sociedad. Adler y Adler (1998), clasificaron las razones para el estudio de la infancia en dos motivos principales. El primer motivo, es que los niños son niños y son considerados como "adultos incompletos". Por ello, la vida de un niño como objeto de estudio, nos ayuda a comprender cómo las experiencias de la infancia contribuyen a la comprensión de los mismos individuos como adultos de forma individual y como miembros de un grupo. De acuerdo con Adler y Adler, esto implica el supuesto de que la edad adulta es el periodo más importante y largo de la

vida, y por ello debemos hacer hincapié en el previo desarrollo hacia el mismo. El segundo motivo es que la infancia es un período de transición del que uno se va adaptando de forma gradual a la vida real, precisamente por ello es la transición de mayor riesgo psicosocial. De esta forma, la única distinción que se puede realizar hasta el momento, es que no es realmente posible el estudio de los adultos sin estudiar las experiencias y vivencias de los propios niños (Schneider, 2000).

Las relaciones entre iguales pueden darse a diferentes niveles: a nivel individual, a nivel grupal, sea en el grupo-aula o en el grupo informal, o a nivel diádico en la pareja de amigos. El aspecto individual se refiere a las características personales que cada niño trae consigo en sus relaciones con los iguales. Estas características, propias de cada miembro de la díada o del grupo, influyen en las interacciones. Las interacciones, a su vez, forman la base para la continuación de las relaciones. Así pues, vemos como estos tres niveles, - individual, diádico y grupal- , son interdependientes, y como la naturaleza de una relación está en parte definida por las características de sus miembros y por las interacciones que tienen lugar. Las teorías sobre las relaciones entre iguales, independientemente del aspecto o nivel analizado, se han centrado en su influencia en el desarrollo de la persona. Bierman (2004) expone de forma detallada cómo las relaciones entre iguales juegan un papel central en el desarrollo del niño. Conforman un contexto donde el niño puede practicar y adquirir habilidades sociales, tomar contacto con normas sociales que no se dan en el entorno familiar, así como desarrollar y validar su Yo (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2010).

## **1.2 Procesos de afiliación y procesos de dominancia en grupo**

Hoy en día, todo el mundo está de acuerdo en la importancia de las relaciones entre iguales en el desarrollo de las personas. El interés por el significado evolutivo de estas relaciones ya está presente en los años 20 del siglo veinte, aunque el término “relaciones entre iguales” (*peer relations*) no se incorpora hasta 1967 a la jerga de las publicaciones de la APA. El clásico argumento formulado por Hartup (1983) es que los niños a partir de los cuatro años dedican cada vez más tiempo a estar con sus pares y, si esto es así, es que estas relaciones deben ser importantes. Sin duda, actualmente este argumento se ve reforzado porque los niños se incorporan a las escuelas infantiles mucho antes de los cuatro años y se

reconoce cada vez más la importancia de las relaciones entre iguales en la juventud, durante la vida adulta e incluso durante la vejez (García-Bacete, Sureda y Monjas 2010).

En los últimos veinte años, ha tenido lugar un incremento de las investigaciones sobre las relaciones de los niños con sus iguales. En la mayoría de estos trabajos subyace la convicción de que la interacción con los compañeros, y especialmente con amigos, constituye el mejor marco que los niños adquieren para la competencia social, y que aquellos que no tienen experiencias sociales positivas y adaptadas pueden ser sujetos de riesgo en el sentido de desarrollar posteriores dificultades socio-emocionales (Díaz-Aguado, 1986b; Asher y Coie, 1990; Rubin, 1981). Por ello, el estudio de las relaciones entre iguales ha sido un tema largamente tratado a lo largo de la historia. En la actualidad, el estudio de las relaciones entre iguales ha llegado a ser el centro de atención de la psicología clínica contemporánea y en el estudio del desarrollo infantil (Rubin, Both y Wilkinson, 1990).

Las relaciones interpersonales constituyen un aspecto básico de nuestras vidas, funcionando tanto como un medio para alcanzar determinados objetivos, como un fin en sí mismo (García-Bacete, et al. 2010b). Pero el mantener unas relaciones adecuadas con los demás no es algo que venga determinado de forma innata. Poseemos los mecanismos necesarios para relacionarnos de forma adecuada como seres sociales, sin embargo, la calidad en esas relaciones viene determinada en gran medida por nuestras habilidades sociales (Monjas, 2009).

Así, cuando los niños y niñas de la misma edad, se juntan en las aulas, se dan una serie de interacciones, las cuales se sincronizan y aparecen por ello los amigos, los grupos, las redes sociales y las jerarquías. Pero lo realmente interesante es saber que las relaciones y los subgrupos no son aleatorios. Los niños (y los grupos) tienden a balancear su necesidad de afiliación y de compartir (reciprocidad, cohesión, igualdad de estatus) agrupándose en base a la similaridad en alguna característica, con la necesidad de sentir que tienen control, autonomía y estatus (complementariedad, dominancia, jerarquía), pero a veces surgen conflictos en la prioridad de estas necesidades y aparecen los procesos de dominancia social o de diferenciación de roles y de estatus, la victimización y el rechazo.

La dominancia social, la capacidad para influir en los otros y en el control de los recursos, tiene como objetivo evitar la confrontación permanente entre los miembros del grupo, pero en ocasiones deviene en relaciones complementarias, en las que los alumnos

no pueden escapar de sus patrones de afiliación, de su reputación social, de su limitadas oportunidades para establecer nuevos roles sociales o amistades y provoca conflictos y rupturas (Gifford-Smith y Brownell, 2003).

El aprendizaje de “llevarse bien con los iguales” es un proceso de desarrollo en el que resulta fácilmente comprensible que la mayoría de los niños experimentan algunas dificultades con sus iguales en algún momento, de las que salen fortalecidos tras su experiencia y aprendizaje. No ocurre lo mismo con los alumnos que sufren dificultades crónicas o de mayor complejidad. La conducta del niño o de la niña es uno de los principales determinantes de las conductas positivas (o negativas) con los iguales. No obstante, el que una conducta sea apropiada depende del contexto en el que se realiza, por lo que la competencia social también requiere de habilidades socio-cognitivas y de regulación afectiva que permitan seleccionar las conductas apropiadas y usarlas en respuesta a la continua estimulación y respuestas sociales procedentes de los otros.

Pero la cuestión es más compleja de lo que parece, pues lograr la competencia social es una tarea compleja que requiere el desarrollo de sofisticados repertorios conductuales y cognitivos para hacer frente a las crecientes demandas de las relaciones sociales (Royo, 1993). Cuando los iguales, por ejemplo, deciden que a ellos no les gusta un niño concreto, entonces los niños y niñas se vuelven menos sensibles y están menos disponibles para este niño, lo que tiene un impacto directo sobre la conducta social de dicho niño. Por otra parte, las experiencias que los niños tienen con los iguales y su interpretación de dichas experiencias afecta el desarrollo de su identidad y de sus creencias sobre el mundo social (Bierman, 2004). Por ello, y tal y como afirma Royo (1993), las relaciones entre iguales contribuyen sustancialmente al desarrollo de la competencia social en los niños, hasta el punto, de que las habilidades y destrezas sociales se adquieren en estos contextos. Así, en base a sus experiencias interpersonales positivas, los niños aceptados y queridos se sienten seguros y más conectados con los iguales, además de incrementar su capacidad para acercarse a los entornos sociales de forma más confiada y adaptativa. Por lo tanto ocurre lo contrario con los niños con experiencias interpersonales negativas.

### **1.3. Papel de la interacción entre iguales para el desarrollo de la competencia social**

Por su parte, Díaz-Aguado (1986), analiza profundamente el papel de la interacción entre iguales para el desarrollo social o competencia social desde distintas perspectivas teóricas. Así, una vez hemos entendido la importancia del desarrollo de las relaciones entre iguales, analizaremos el trabajo de dicha autora para entender la importancia de este tipo de interacción en relación a; a) el desarrollo del conocimiento social, b) la construcción de la propia identidad y, c) la adquisición del repertorio conductual adulto.

Así en el desarrollo del conocimiento social, y basándose desde una perspectiva cognitivo-evolutiva, se considera que la interacción con los iguales proporciona una excelente oportunidad para estimular el proceso de adopción de perspectivas, a partir de las cuales se conoce que el otro es en cierta medida como el yo y que aquel que responde, responde a éste en función de un sistema de expectativas complementarias. Como resultado de este proceso, se favorece al percibir similitud con el otro, y se construye simultáneamente el conocimiento del sí mismo y el de los demás. También desde esta perspectiva se asume que el conflicto socio-cognitivo, considerado como una pieza clave para poder explicar el desarrollo, surge especialmente en las interacciones con iguales.

Otra consecuencia de la reciprocidad que tiene lugar en la interacción con iguales, consiste en proporcionar una excelente oportunidad para la adquisición de estrategias sociales a través de la negociación y el intercambio. En este sentido, Corsaro (1981) afirma que el descubrimiento de la amistad es el paso más importante para el desarrollo del conocimiento social en la infancia. Dentro de la familia el niño tiene pocas oportunidades para la negociación. Cuando el niño sale de la familia descubre un rango de opciones en la selección de sus compañeros de interacción. A través de la interacción con iguales, aprende que puede negociar sus vínculos sociales en base a necesidades personales. También aprende que sus iguales no siempre le aceptan de modo inmediato y a menudo, debe convencerles de sus méritos como compañero de juego, y algunas veces, debe anticipar y aceptar la exclusión.

La interacción con los iguales proporciona, por tanto, la principal oportunidad para desarrollar determinados aspectos del conocimiento social que requieren una mayor reciprocidad e intercambio de papeles, como es el aprendizaje de las estrategias sociales de negociación.

Por otra parte, considerando la construcción de la propia identidad, y bajo una perspectiva social, se ha demostrado que los iguales son la principal fuente informativa

para comprobar por comparación la propia eficacia. Juzgamos nuestra capacidad al comparar nuestros resultados con los que obtienen los demás y, en este sentido, utilizamos como punto de referencia especialmente a aquellas personas que consideramos similares a nosotros. La percepción de autoeficacia es la faceta del autoconocimiento que más influye en la adaptación cotidiana, puesto que de ella dependen: a) las acciones que emprendemos; b) el esfuerzo que les dedicamos; y c) lo que pensamos al realizarlas. Así pues, un funcionamiento óptimo requiere percibir con precisión la propia eficacia (y para ello resulta imprescindible la comparación con los iguales). Si se sobrevalora, el sujeto emprende acciones más allá de sus posibilidades y experimenta excesivas dificultades e innecesarios fracasos. Pero si por el contrario se subestima, evita ambientes y actividades que le ayudarían a desarrollar su competencia, privándose así de importantes experiencias o dirigiéndose a las tareas con un sentimiento de deficiencia personal.

Y finalmente para la adquisición del repertorio conductual adulto, y bajo una perspectiva ecológica, Díaz-Aguado (1986), expresa que en el caso de los niños en sus relaciones con sus iguales, la interacción con los compañeros proporciona la oportunidad de practicar y perfeccionar estas conductas futuras y de desarrollar de esta forma el nivel de competencia adulta (Royo, 1993).

## **Capítulo 2: La competencia social**

2.1. Concepto de competencia social .....	13
2.2. Posición Social. Aceptación y rechazo entre iguales, (motivos) .....	14
2.3. Estrategias sociales.....	21
2.3.1. Definición. ....	21
2.3.2. Importancia del estudio de las estrategias sociales en las relaciones entre iguales.....	22
2.3.3. Tareas sociales. Clasificación .....	23

## **CAPÍTULO 2: La Competencia Social**

Explicados los procesos por los que se crean los grupos, la importancia de las relaciones entre iguales y su relevancia en el desarrollo de las competencias sociales, cabe destacar para este capítulo, el concepto de competencia social y el desarrollo de las estrategias sociales en el marco de las relaciones sociales. Por otra parte, es importante entender la posición social en los grupos a través de los procesos de aceptación y rechazo en el grupo de iguales. Pues los desajustes provocados por determinadas posiciones en los grupos, son foco de atención en este estudio.

### **2.1. Concepto de competencia social.**

Muchas definiciones de competencia social han hecho excesivo hincapié en las necesidades y objetivos personales dentro del marco de las relaciones sociales (Schneider, 2000). No obstante, diferentes autores se han lanzado para lograr definirla en base a la adaptabilidad o no de los procesos de relación. Así, para Royo (1993), la competencia social es una tarea compleja que requiere desarrollo de sofisticados repertorios conductuales y cognitivos para hacer frente a las crecientes demandas de las relaciones sociales.

Por otra parte, Ford (pp. 323, 1982) define la competencia social como “la consecución de objetivos sociales relevantes en contextos de interacción específicos, utilizando medios adecuados de modo que conduzcan a resultados positivos”. La competencia social con iguales se refiere a la conducta que refleja un funcionamiento

social adecuado y, puesto que las relaciones entre iguales son recíprocas, implica que el niño proyecta un impacto positivo y eficaz sobre los demás al mismo tiempo que se muestra sensible a las necesidades, demandas y comunicaciones con sus compañeros. Otros autores entienden por competencia social, la capacidad para relacionarse de una forma armoniosa, cooperativa, sensible y positiva (Rubin 1981; Pastor, 1981; Royo, 1993).

Por su parte, Barry Schneider (pág.19, 1993), propone un énfasis en la relación para su definición de la competencia social como "la capacidad de implementar los comportamientos sociales apropiados a su desarrollo que mejoren la relación interpersonal de uno sin dañar a los demás". La diferencia entre esta definición y las definiciones basadas en la aceptación entre iguales y el refuerzo de los mismos, es poco más que una diferencia en matices. Pues, algunos comportamientos, como la posibilidad de saludar a los demás de una manera adecuada, amigable y cordial, son comunes a ambas con relación estrecha. Otros comportamientos tales como la divulgación de experiencias personales de uno, de una manera adecuada, en el momento adecuado, y en las relaciones donde se acepta la auto-revelación, podía pasarse por alto en la aplicación de definiciones de la competencia social construida sobre las contingencias sin elaborar de aceptación de los iguales o de refuerzo.

Por tanto, partiendo de las definiciones mencionadas, se entiende la competencia social como la capacidad de adaptación al mundo social, y en ella, como seres sociales, se pueden diferenciar dos componentes: uno cognitivo y otro conductual. El componente cognitivo implica conocer con precisión los principios generales de las relaciones sociales, definir metas u objetivos que sean coherentes con esos principios y planificar estrategias que conduzcan a la consecución de las metas u objetivos.

## **2.2. Posición Social. Aceptación entre iguales (rechazo entre iguales, motivos).**

La expresión "relaciones entre iguales", como ya se ha comentado anteriormente, se utiliza para referirse a las interacciones niño-niño, pues la principal característica es que los interactores son iguales o muy parecidos en edad, intereses, aficiones, características o roles,... (Monjas, 2007).

Por ello, la importancia de los iguales o de los compañeros es fácil de justificar en el sentido que resulta evidente que gran parte de la experiencia social que reciben los niños y niñas, tanto las actividades escolares como las extraescolares, están estructuradas en función de la fecha de nacimiento. El contacto y la relación con los iguales, especialmente con amigos, sirven a funciones muy significativas en el desarrollo (Moreno, 1999). Los iguales contribuyen al conocimiento y validación del yo, a la creación de la identidad, promueven el desarrollo de importantes competencias sociales (asumir responsabilidades, devolver favores y ser amable y agradecido,...), especialmente las que tienen que ver con el manejo de los conflictos interpersonales, la asertividad, la prosocialidad y la construcción de principios morales relacionados con la justicia, o la reciprocidad (García-Bacete, et. al., 2010b). Y por otra parte, proporcionan apoyo emocional, actuando a modo de pasarela en la que progresivamente los niños y los adolescentes se desprenden de la dependencia emocional de sus padres y se afianzan como adultos autónomos. Incluso, las relaciones con iguales de forma exitosa, sirven como “factores protectores” en el desarrollo de la personalidad del niño o niña y servirá como marco de referencia para el repertorio conductual para futuras relaciones interpersonales, en este caso también las experiencias a partir de relaciones con los iguales exitosas pero también desafortunadas.

Más allá, los iguales dan forma a un importante contexto social en el que se aprenden muchas habilidades y procesos que son esenciales para la adaptación y ajuste de las personas (García-Bacete, Lara y Monjas 2005a). Como se ha comentado, las relaciones entre iguales tienen lugar en diferentes niveles: individual, diádico y grupal. El estudio de la tipología sociométrica suele situarse en el primer nivel, las relaciones de amistad constituyen el aspecto más investigado en el segundo nivel, mientras que el estudio de los subgrupos de una red social pertenece al tercer nivel. Es posible que un alumno rechazado tenga algunos amigos, como también lo es que un alumno popular y con una posición central en su grupo de iguales, no se encuentre entre los preferidos de la clase.

Dentro del contexto escolar, y más aun en el marco de la propia aula, las relaciones de amistad condicionan el desarrollo emocional y académico. Así, un estado de bienestar dentro del grupo de compañeros/as repercute satisfactoriamente con un sentimiento positivo hacia la escuela y por contrario si no es así, se podrán observar considerables consecuencias afectivas en el desarrollo del niño/a (Finch, 2002, McElwain, Olson, Volling, 2002, en García-Bacete, Sureda y Monjas, 2010a). De esta forma, si un niño/a que

presenta soledad dentro del grupo se caracterizará por: poca aceptación por parte de sus compañeros/as, falta de amistades, víctima de éstos/as y presentará amistades poco duraderas y de baja calidad. Cabe tener en cuenta que el sentimiento de soledad y/o la experiencia de rechazo entre sus compañeros/as queda condicionada por variables como la edad, el desarrollo cognitivo del niño/a, el valor asignado a la amistad, así como el rol asignado a ésta. (Parkhurst, Hopmeyer, 1999, en García-Bacete, Sureda y Monjas, 2010a).

Las relaciones entre iguales en la infancia realizan contribuciones esenciales y únicas al desarrollo social y emocional de la persona. Los compañeros son elementos de compañía, de diversión y también de información. Su influencia se extiende también al desarrollo cognitivo y al ajuste escolar (Gifford-Smith y Brownell, 2003). El rechazo entre iguales es un proceso de interacción con los iguales que conlleva una importante limitación de oportunidades sociales y la consolidación de una reputación negativa, configurando así una espiral negativa de crecimiento social (García-Bacete, Musitu y García, 1990). De esta manera el impacto negativo del rechazo sobre el desarrollo socio-emocional se ve reflejado en varios aspectos, entre los cuales destacan una baja competencia social, autoestima baja, desarrollo inadecuado de la identidad, psicopatologías y desadaptación escolar. En definitiva, estos niños se espera que se encontrarán con un mayor riesgo social a lo largo de su desarrollo.

Otras de las características más relevantes e inquietantes del rechazo entre iguales en la escuela son tanto sus secuelas negativas en la vida adulta como su estabilidad a lo largo de la escolaridad (García-Bacete et al., 2010b).

En todas las aulas de todos los colegios suele haber unos índices elevados de niños y niñas rechazados. Testimonios como el que recogen García-Bacete, Sureda y Monjas (2010a), que aquí se reproduce, nos deben llevar a pensar que urge actuar para frenar esta situación:

*“Tú quieres ser parte del grupo, pero te quedas fuera. No te dicen que te sientes a comer en su mesa; no quieren que estés aquí. No hay ningún sitio al que perteneces. Te sientes como si no fueras nada, como si te echaran”.*

Ser víctima de la indiferencia y del aislamiento, por parte de los compañeros y compañeras de clase, resulta tan negativo para el desarrollo psicológico como serlo de la agresión y el maltrato:

*“Me insultan, me pegan y se burlan de mí casi todos los días. A veces sé cómo defenderme, pero otras me pongo a llorar”.*

Tal y como apuntaba Bierman (2004), el rechazo de los iguales en la infancia es una de las dificultades mayores y que más negativas consecuencias tiene para el ajuste psicosocial, alcanzando estas consecuencias la adolescencia y la vida adulta.

Así, el rechazo de los iguales priva a los niños y niñas que lo padecen de la satisfacción de una de las necesidades sociales básicas, la pertenencia y afiliación, la experiencia de ser aceptados, lo que conlleva que un número amplio de niños y niñas se vean excluidos de las oportunidades de aprendizaje. La relevancia del fenómeno viene avalada por una amplia y larga producción investigadora en otros países (Asher y Coie, 1990; Bierman, 2004; Leary, 2001). Una de las consecuencias es que apenas existen intervenciones sistemáticas para prevenir sus causas o paliar sus consecuencias.

El grado de aceptación de los niños se determina, principalmente a través de estrategias sociométricas, procedimientos de evaluación que permiten obtener información de la atracción interpersonal de los miembros de un grupo y proporcionan una medida de estatus social del niño. Uno de los métodos más utilizados es el de nominación entre iguales, que básicamente consiste en que cada alumno emite una o varias nominaciones positivas y negativas de sus compañeros de clase. Esta estrategia de evaluación es ampliamente utilizada en la investigación de la aceptación social en contextos escolares (Cava y Musitu, 2001; Martín, Muñoz y Bustillo, 2009; García-Bacete, 2006, 2007, 2010b).

De acuerdo con el número de nominaciones positivas y negativas recibidas, y siguiendo la tipología de Coie, Dodge y Cappotelli (1982), se contemplan cinco tipos sociométricos: preferidos, rechazados, ignorados, controvertidos y promedios. Y en esta misma línea, García-Bacete (2007) ofrece la siguiente caracterización de cada tipo. Los alumnos rechazados son los más agresivos y aislados y los menos sociables. Los preferidos son los menos aislados, los más sociables, y sus tasas de agresividad son igual de bajas que los ignorados. Los ignorados por ello, tienen niveles de agresividad considerablemente bajos y son bajos en sociabilidad. Y por otra parte, tanto los rechazados como los controvertidos, tienen niveles por encima de la media de agresividad y aislamiento.

García-Bacete, Musitu y García aportaron en 1990 el perfil ecológico del alumno rechazado. Estos alumnos son significativamente diferenciados, tanto por sus compañeros,

como por sus padres y sus profesores. Los alumnos rechazados en relación con el resto de compañeros tienen: a) escaso nivel de actividad social (no son elegidos, focalizan los rechazos, emiten pocas elecciones y rechazos); b) menor autoestima (escolar, social, autocontrol, c) disfrutan menos de las actividades de clase, se muestran insatisfechos con las relaciones ayudadas de profesores y compañeros y con la claridad-coherencia penalización de las normas de clase; d) perciben a sus familias como menos cohesionadas, más conflictivas, con menor grado de comunicación positiva y orientación al logro y de planificación y participación en actividades culturales. Por otra parte, sus profesores: a) los valoran negativamente en todas las variables: aceptación, adaptación, esfuerzo, colaboración, participación, conducta, madurez, rendimiento, inteligencia y éxito; b) perciben a sus familias como menos participativas e implicadas en la enseñanza y en la comunidad educativa, con menor grado de comunicación acuerdo con el profesorado y con nivel cultural más bajo. Y finalmente las familias de los alumnos rechazados: a) presentan un menor nivel de estudios, pero más frecuente, más hijos y mayor autoritarismo; b) valoran negativamente a la enseñanza y a los enseñantes; c) valoran negativamente al hijo con indiferencia de la temática objeto de valoración.

El rechazo entre iguales es por tanto un problema actual de considerable relevancia como se está apuntando, y más aun si tiene en cuenta los índices de incidencia del fenómeno gracias a numerosas investigaciones actuales (GREI, 2010 a). En este sentido, el fenómeno aparece ya, en el primer curso de primaria con un porcentaje de 14% de niños y niñas rechazados (17% los niños y un 10% la niñas), en consonancia con lo encontrado en la bibliografía (Villanueva, 1996; Villanueva, Clemente, y García Bacete, 1998; García-Bacete, 2006, 2007). También aparece una distribución desigual por género desde los inicios, 16.8 % niños y 7.6 % niñas, (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2010a). Se confirman una alta estabilidad del rechazo, en torno al 70%, siendo los porcentajes de estabilidad muy similares en ambos géneros; probablemente debido al hecho de que el rechazo no es un constructo unitario, y porque coexisten múltiples factores en su origen y mantenimiento (García-Bacete, Musitu y García, 1990;), y muy especialmente por los patrones habituales de interacción social que el niño o niña ha desarrollado y que, a su vez, están integrados en las dinámicas de sus redes sociales (Bierman, 2004).

También, y pese a que en los últimos años se ha producido un notable incremento del conocimiento en torno a los correlatos conductuales, cognitivos y emocionales del

rechazo (Gifford-Smith et al, 2003; Górriz, 2006) y de las condiciones que lo originan o que contribuyen a cronificarlo, se mantiene la carencia de modelos integradores que expliquen de forma completa y compleja este fenómeno.

No obstante, sí existen estudios que determinan de alguna forma las razones y motivos por lo que los niños se rechazan, tal y como afirman Sureda, García-Bacete, y Monjas, (2009).

El análisis de las respuestas se realizó tras un vaciado de la información que cada alumno/a dio como motivos de aceptación y rechazo a cada uno de sus compañeros/as. Se obtuvieron un total de 689 razones que argumentaban n el rechazo y 606 que justifican la aceptación en los tres ciclos de primaria.

Así, las *categorías del rechazo* presentadas son:

- Falta de amistad, interés hacia mí: “no es un buen/a amigo/a”, “no me deja las cosas, no me ayuda”, “no se interesa por mí”, “siempre juega con sus amigos/as”, “a veces no me deja jugar”.
- Características Físicas, Apariencia: “es fea”, “no se peina”, “se quita los mocos”.
- No me gusta/ no me agrada: “no me cae bien”, “no me gusta”, “es raro”, “no es simpático/a”, “no es agradable”, “tiene mal humor”.
- Inmadurez, Retraimiento, incompetencia social: “no sabe jugar”, “es tímido/a”, “nunca habla”, “molesta”, “me interrumpe”, “es un llorón”, “es un pesado/a”, “hace el tonto”.
- Características escolares, académica: “no estudia”, “copia a los otros”, “se porta mal en clase”, “es vago”, “siempre habla”, “no hace lo que dice la profe”.
- Agresión física: “insulta”, “pega”, “grita”, “me persigue”, “hace daño a los demás”.
- Agresión psicológica: “se pone chulo”, “se pone mandón”, “me trata mal”, “es abusón”, “habla mal de los otros”, “se ríe de los otros”.
- Ausencia de relación: “no lo conozco”, “no jugamos juntos”, “no es amigo/a”, “no hablamos”.
- Otras. Enunciados que no pueden ser analizados dentro de las categorías anteriormente citadas.

Mientras las *categorías de aceptación*, diferentes en función del ciclo, son:

*Primer ciclo*

- Buen compañero de juegos: “jugamos juntos”, “me sigue para jugar”, “esta conmigo para jugar”.
- Sociable, amistoso/a, gracioso/a: “es muy amigo mío/a”, “es divertido/a”, “es gracioso/a”, “es cariñoso/a”, “es guay”, “me cae bien”.
- Solidaridad e interés por el otro: “siempre me ayuda”, “me deja sus cosas”.
- Otros/as: Enunciados que no pueden ser analizados dentro de las categorías anteriormente citadas.

*Segundo ciclo:*

- Buen compañero/a, me gusta, me cae bien: “buen amigo/a”, “buen compañero/a”, “me cae bien”, “me gusta”.
- Aspecto físico: “es muy guapa”, “me gusta su aspecto”.
- Descriptivos personales: “es agradable”, “es divertido/a”, “es amable”, “es gracioso/a”.
- Responsabilidad, interés por el otro, capacidad de ayuda, lealtad: “comparte el material conmigo”, “cuando estoy en apuros me saca las castañas del fuego”, “me ayuda”.
- Aspectos intelectuales y de resultado: “es muy inteligente”, “lo hace todo bien”.
- Duración de la amistad: “fue de los primeros amigos/as que tuve”, “nos conocimos hace tiempo”, “vino conmigo a la guardería”.
- Otras: Enunciados que no pueden ser analizados dentro de las categorías anteriormente citadas.

*Tercer ciclo:*

- Compañerismo: “nos ayudamos”, “me presta las cosas”, “jugamos juntos”.
- Satisfacción en las relaciones: “es bueno/a conmigo”, “me cae muy bien”.
- Descriptivos personales: “es gracioso/a”, “es divertido/a”, “es amable”, “es cariñoso/a”.

- Buen alumno: “es listo/a”, “es trabajador/a”, “es buen/a alumno/a”.
- Duración e intensidad de la amistad: “fue el primer amigo/a que tuve cuando llegue a la escuela”, “hace muchos años que nos conocemos”.
- Otras: Enunciados que no pueden ser analizados dentro de las categorías anteriormente citadas.

Así, a pesar de los estudios e investigaciones actuales sobre el fenómeno del rechazo entre iguales, sea la etapa evolutiva que sea, está cobrando cada vez mayor relevancia en el ámbito educativo, social y psicológico. No obstante, continúan habiendo considerables lagunas de investigación en torno a las posibles prevenciones e intervenciones para estos niños con mayor riesgo psicosocial. Por ello, el grupo GREI (Grupo interuniversitario de Investigación del Rechazo entre Iguales en el contexto escolar) se constituyó en 2003 con la decisión de centrar sus estudios en la población de alumnado rechazado (García-Bacete, *et al.*, 2010b).

## **2.3. Las Estrategias sociales.**

### **2.3.1 Definición.**

La utilización del término *estrategia* supone un cambio epistemológico fuerte respecto a la concepción del sujeto pasivo o reactivo de los psicólogos conductistas, quienes consideraban que la conducta del sujeto estaba controlada por causas externas a él, y que a éste se le puede instruir para que aprenda por asociación determinadas “destrezas o hábitos”.

Por el contrario, la principal hipótesis de la psicología cognitiva es que la conducta humana está controlada internamente por un programa o plan que regula el orden en que se realizarán un conjunto de operaciones para llegar a una meta (Miller, Gallanter y Pribam, 1960, en Royo 1993). Esta perspectiva considera al individuo con un papel activo en el control de su conducta, con capacidad para dirigir sus acciones hacia objetivos específicos.

A partir de este cambio de concepción del sujeto como organismo activo, surge el concepto de “estrategia”, que hace referencia a un comportamiento planificado y orientado a la consecución de determinadas metas u objetivos (Díaz-Aguado, 1986).

Su aplicación al campo social, nos lleva a definir por tanto las estrategias sociales, como aquellas conductas o secuencias conductuales planificadas por el sujeto y orientadas a lograr las metas interpersonales que previamente se ha planteado en sus relaciones sociales. Consideramos que las estrategias de interacción social comienzan a adquirirse fundamentalmente en edades preescolares, es decir, en las primeras interacciones sociales con sus iguales. Más adelante estas estrategias se van automatizando y surgen espontáneamente en situaciones de interacciones conocidas o rutinarias. Pero cuando el sujeto se encuentra con un problema, con una situación conflictiva que debe solucionar, reflexiona sobre las estrategias que conoce y las modifica de acuerdo al objetivo o meta planteado. Los seres humanos desarrollan un pensamiento reflexivo fundamentalmente al enfrentarse a una situación novedosa o problemática.

### 2.3.2 Importancia del estudio de las estrategias sociales en las relaciones entre iguales

El incremento del interés por promover las habilidades sociales infantiles ha venido dado, en gran parte, por los avances en la investigación que ha demostrado la importancia de la competencia social infantil para la adaptación al mundo cotidiano, tanto en la infancia, como en la adolescencia y como en la edad adulta (Royo, 1993). Como hemos indicado en el apartado anterior, los niños que no interactúan adecuadamente con sus compañeros, o a partir de una competencia social mediocre, se ven privados de los numerosos efectos positivos para el desarrollo que tiene esta interacción. Uno de ellos consiste en la oportunidad de adquirir y practicar estrategias sociales cada vez más sofisticadas. Pero la influencia entre la cualidad de la interacción con iguales y el conocimiento de estrategias sociales no es unidireccional, sino recíproca. Así, los trabajos realizados desde la perspectiva sociométrica (lo explicaremos más detalladamente en el apartado posterior) sugieren que el principal motivo por el que los niños tienen dificultades para relacionarse positivamente con sus iguales es la carencia de estrategias de interacción social adecuadas.

En esta línea se sitúan numerosos estudios que concluyen que los niños rechazados, en relación a los aceptados, conocen menos estrategias sociales, y las que sugieren son más negativas, agresivas e inmaduras. Consideramos imprescindible profundizar en el

conocimiento de estrategias sociales en la infancia, ya que su estudio puede aportar importantes datos sobre los déficits en la competencia cognitivo-social que presentan los niños rechazados, y, una vez detectados, favorecer su adaptación social mediante procedimientos de intervención adecuados.

### 2.3.3. Tareas sociales. Clasificación.

Por otra parte, se debe tener en cuenta que los niños y las niñas participan cotidianamente en innumerables situaciones sociales que han de resolver satisfactoriamente, y por ello han de ser competentes a nivel social; Por ejemplo, buscar a amigos para jugar, hacer la fila para entrar en clase, pedir ayuda cuando se necesita, consolar a un amigo que está triste, divertirse con otros niños y niñas, respetar las reglas de un juego,.... Así pues, tres autores relevantes en el marco de las estrategias sociales entendidas como necesarias para desarrollar una competencia social adaptativa, han creado una taxonomía de las llamadas tareas sociales más relevantes y significativas en las que los niños se enfrentan cotidianamente (Dodge, McClaskey y Feldman, 1985):

a) *entrada a un grupo de iguales que ya están jugando* (por ejemplo, cuando un grupo de compañeros ha organizado un juego y no han incluido a este niño);

b) *respuesta a la provocación* (por ejemplo, cuando durante un juego algún compañero se le cuela; destacan las provocaciones ambiguas, por ejemplo, cuando este niño está jugando con un compañero y éste accidentalmente le rompe el juguete);

c) *respuestas a situaciones de éxito* (por ejemplo, cuando este niño ha ganado a un compañero en un juego);

d) *respuestas a situaciones de fracaso* (por ejemplo, cuando un compañero es más hábil que él en un juego);

e) *expectativas sociales de los iguales* (por ejemplo, cuando este niño tiene un juguete de sobra y un compañero le pide que lo comparta); y

f) *expectativas sociales de los adultos* (por ejemplo, cuando este niño está en una fila con sus compañeros y tiene que esperar mucho tiempo).

Según estos autores, se aprende a resolver estas situaciones en la práctica por experiencia directa o viendo cómo las resuelven otros compañeros más hábiles, el llamado aprendizaje vicario. Sin embargo en algunas ocasiones estos retos no se superan

adecuadamente y se producen conflictos. Estos conflictos entre iguales son absolutamente necesarios y adaptativos, pues son una fuente inagotable de aprendizajes y de desarrollo de habilidades (la gestión de los conflictos, aprender a colaborar con los demás, adoptar la perspectiva de otra persona, el respeto de las propiedades y pertenencias de otros, dar y recibir apoyo, crecimiento cognitivo a través de la exposición a los puntos de vista de los demás,...), pero además constituyen experiencias que, por su bajo nivel de estrés o porque se dan en el contexto de niños y niñas conocidos, les preparan para hacer frente a la frustración o a situaciones futuras más intensas o en las que intervienen personas desconocidas. En este sentido, el problema no son los conflictos entre iguales, sino su experiencia repetida o la existencia de demandas excesivamente exigentes para los recursos que se disponen. De esta forma, no todas las interacciones entre iguales ocurren como se espera ni sus resultados son tan positivos como sería deseable.

En definitiva, la relación con los iguales y la relación con los adultos se desarrollan en estrecha interacción, son complementarias y cumplen funciones diferentes, además de que ninguna puede suplir a la otra (Rubin, 1981). Por ello, teniendo en cuenta la concepción del concepto de competencia social y más concretamente de las estrategias sociales para llegar a una adaptación social lo más satisfactoria posible, tal cual como lo hemos detallado (Díaz-Aguado, 1986a, 1990; Royo, 1993), así como la clasificación de lo que serían las propias tareas sociales en grupo (Dodge, McClaskey y Feldman, 1985), se deben entender definitivamente tal cual necesarias para el desarrollo social de la forma más satisfactoria posible.

### **Capítulo 3: La amistad en la infancia y adolescencia**

3.1. Concepto .....	25
3.1.1. Evolución de la amistad .....	28
3.2. Variables que favorecen y dificultan la amistad .....	29
3.2.1. Importancia del juego en el desarrollo de la amistad.....	33
3.3. Amistad y estrategias sociales .....	34
3.4. Amistad y rechazo.....	36

## **CAPÍTULO 3: Amistad en la infancia y adolescencia.**

### **3.1 Concepto de Amistad.**

Los autores interesados en las relaciones de amistad como Selman y Damon, de forma más clásica, proponen una serie de cambios en el desarrollo de la amistad que supone estrechas relaciones con los procesos que se producen en el proceso de adopción de perspectivas. A su vez, los diferentes conceptos sobre la amistad que van adquiriendo los niños con la edad, influyen en las estrategias que utilizan para establecer y mantener este tipo de relaciones.

Por una parte, Damon (1977) distingue tres niveles en el desarrollo de las relaciones de amistad:

En el *nivel 1* los amigos se asocian con quien uno juega o está en contacto habitualmente; la amistad afirma cuando se hacen actos positivos como dar o compartir juguetes, y puede comenzar y terminar de forma rápida y sencilla. Por ejemplo es el caso de los niños que verbalizan que son amigos de aquellos o aquellas que se sientan en el pupitre de al lado de la clase, o incluso por similitud física.

En el *nivel 2* los amigos son personas que se ayudan unas a otras; la amistad se considera como una relación con intereses recíprocos y cada parte debe responder a las necesidades o deseos del otro: la confianza mutua es un elemento fundamental; la amistad puede terminar por una acción del otro contrapuesta al propio interés, como por ejemplo rehusar ayudar, o ignorar una necesidad.

En el *nivel 3* los amigos son personas que se comprenden mutuamente y comparten sus pensamientos, sentimientos y secretos; por ello los amigos son los más adecuados para

ayudarse en problemas psicológicos, como por ejemplo la soledad, tristeza, desengaño amoroso, etc. La amistad se considera como una relación duradera y la verdadera amistad sólo puede terminar por una continua manifestación de desagrado o de mala intención.

Por otro parte, otro teórico de la amistad relevante en la literatura, es, Selman (1976), quien se centra en el modo de entender la amistad desde la infancia hasta la adolescencia, y describe una escala progresiva en cuanto a la toma de conciencia de la misma.

Así, los niños de corta edad (*aproximadamente de 2 a 5 años*), consideran a los amigos como compañeros físicos y provisionales de juego. Conciben las relaciones en términos de interacciones momentáneas y tienen en cuenta fundamentalmente los atributos físicos y las actividades de los compañeros de juego, más que los atributos psicológicos como las necesidades, los intereses y las características personales.

En un segundo momento (*entre los 6 y los 8 años*), el niño concibe la amistad como una asistencia o un apoyo unidireccional. Un amigo es una persona que realiza aquello que nos complace y, por tanto, los amigos han de darse cuenta de lo que nos gusta y nos desagrada. Sin embargo, en esta etapa no existe todavía toma de conciencia acerca de la naturaleza recíproca de la amistad.

Esto último sucede *aproximadamente entre los 9 y los 12 años*. Por primera vez, la amistad se concibe con un aspecto bidireccional, donde cada amigo ha de adaptarse a las necesidades del otro. Sin embargo, la conciencia de reciprocidad por parte de los niños permanece enfocada sobre incidentes específicos más que sobre la amistad en sí misma, entendida como relación social duradera. Por este motivo Selman designa a esta fase como una “cooperación en momentos favorables”.

Por último, a *principios de la adolescencia* los niños llegan a pensar en la intimidad y la reciprocidad correspondientes a una relación permanente. Opinan que los amigos deben proporcionar intimidad y apoyo, y son conscientes de que, para conseguir estos fines, los amigos íntimos deben ser psicológicamente compatibles, es decir, deben compartir intereses y poseer personalidades que se agraden mutuamente.

Es evidente que los amigos son elementos importantes de *compañía*, de *diversión*, de protección, también de *información*; son fuente importante de *intimidad* y *afecto*, de

*seguridad emocional* en situaciones novedosas o en momentos de estrés y transición, (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2010a).

Por otra parte, según Schneider (2000), la mayoría de teorías psicológicas, y la mayoría de autores expertos en la literatura sobre Relaciones de Amistad, insisten en la naturaleza temporal de las relaciones de amistad, así como de su desarrollo, pero en cambio no prestan atención en los motivos por los cuales cambian las relaciones de ésta, por qué han fallado o han tenido éxito, y más aún, por qué acaban definitivamente. Por ello, para este autor, las relaciones de amistad cobran considerable importancia porque son sus experiencias como amigos dentro del marco de las relaciones entre iguales, son las que nos dan experiencias positivas y también negativas desde los primeros contactos con los iguales. A través de este proceso es cómo los niños aprenden y construyen sus repertorios de conducta social, sus formas de reaccionar a nivel de grupo, tanto con sus iguales como con los adultos, y su forma de entender el mundo como ser social. Por su parte, Howes (2009), apunta la Amistad como un proceso de transición en el que cada niño debe pasarlo a nivel individual, para ir adquiriendo e interiorizando las habilidades sociales y de relación pertinentes que nos definirán como adultos en el futuro.

Por ello, Rubin, Bukowski y Parker (2006), describen la amistad como una relación subjetiva, y por propia naturaleza, diádica y recíproca. Se trata de una relación elegida libremente, igualitaria, en la que hay implicada más aspectos afectivos que instrumentales. Habitualmente, los amigos comparten una historia conjunta (desde Infantil, del barrio...), se sienten mutuamente comprendidos (juegan juntos, se prestan cosas, atienden las necesidades del otro...) y se sienten agusto siendo identificados por el resto del grupo como amigos. Como señalan Bukowski, Metzoi y Mayer (2009), casi todos los niños dicen tener amigos y asocian esta relación a experiencias positivas en las que se derivan múltiples beneficios.

Para Guifford-Smith y Brownell (2003), la amistad cumple varias funciones cruciales: provee de compañía, promueve el desarrollo de habilidades interpersonales, alienta la sensibilidad de los pensamientos y deseos de los otros, y la preocupación por su bienestar, y previene la soledad o la percepción de soledad. Además, las amistades promueven las habilidades de aprendizaje y ayudan a establecer una cultura normativa que conforma la conducta.

Por su parte, Schneider (2000), destaca que la amistad complementa otras fuentes de socialización relevantes en el desarrollo infantil (familia, grupo de iguales, etc.), es una fuente fundamental de apoyo ante el estrés, hace que se mejoren los procesos de aprendizaje (se dicen que los niños y niñas aprenden más y mejor cuando tienen amigos y parece ser que tiene una base empírica corroborada), prepara para otras relaciones de intimidad de la vida adulta, sirve de baremo de las propias habilidades sociales (un baremo de ofrecer profunda confianza, y un marco donde mejorar estas habilidades sí son deficitarias), y finalmente abre la puerta a otras amistades. Además este autor enfatiza en que la característica fundamental de la amistad es que es una fuente de energía de la que toda niña y todo niño deberían poder disfrutar.

### 3.1.1. Evolución de la amistad

Hay diferencias claras de la amistad a lo largo de la infancia y más aún si consideramos el desarrollo a lo largo de la vida. Niños y niñas comienzan a usar la distinción entre amigos y no amigos desde edades muy tempranas, Así en la primera infancia y en preescolares, los amigos son simplemente alguien con quien jugar. Según Guifford-Smith y Brownell (2003), en estos años preescolares aparecen juegos coordinados en el seno de las relaciones positivas en pequeños grupos o diadas. Para cuando llega la infancia media, la amistad va estando más basada en las normas compartidas y en las características personales de los amigos, lo que se manifiesta no sólo ya en los juegos, sino en la calidad de las conversaciones entre amigos. Esto irá evolucionando hacia los intercambios más íntimos que serán la clave de la amistad en la adolescencia.

Parece que las funciones a las que antes hacíamos referencia también se modifican con la edad. En los primeros años, se trata principalmente de disfrutar juntos, a través del juego y de los afectos compartidos, en la infancia media la amistad se relaciona ya con el logro de una identidad grupal y los sentimientos de pertenencia y aceptación. Hacia la adolescencia, en cambio, aparece el logro de la identidad individual y el comprenderse a sí mismos como sujetos inmersos en las relaciones de amistad, de ahí que los conceptos de intimidad, reciprocidad, validación del propio yo, etc. Cobren fuerza con la edad y a lo largo de la vida.

### 3.2 Variables que favorecen o dificultan la amistad.

Una vez se entiende la relevancia de las estrategias sociales en el desarrollo de las relaciones entre iguales, y más aun en el marco de las relaciones de amistad, se deduce que éstas deben ser adecuadas y acertadas en función de la situación, para conseguir una relación amistosa de forma exitosa.

Así, en cuanto a las **características personales**, Asher, Odden y Gottman (1977) sugieren que ciertas características personales del niño ejercen influencia en la relación que éste establece con sus iguales. Entre ellas se encuentran, por ejemplo;

- El *atractivo físico* (los niños más atractivos parecen ser más aceptados por sus compañeros y por ello se considera una variable que beneficia la relación de amistad),
- El *nombre del niño* (el riesgo social parece acompañar a nombres muy poco frecuentes, por ello nombres más frecuentes parece acompañar en relaciones de amistad exitosas con más frecuencia),
- La *etnia* y el *sexo* (existe una tendencia a aceptar preferentemente como amigos a sujetos de la misma raza y sexo, por ello afectaría de igual forma en las relaciones de amistad).

Por otra parte, en cuanto a **características psicológicas y de competencia social** se podría establecer una clasificación de variables que benefician y/o afectan la calidad y frecuencia de las relaciones de amistad. Esta clasificación, sería gracias a las aportaciones de Sureda, García-Bacete, y Monjas, en el 2009, sobre los motivos y categorías que afectan a la aceptación entre iguales, así como de los estudios sobre Amistad de Schneider (2000), de las estrategias de ayuda para las relaciones de amistad de Madorsky y Kennedy-Moore (2003), así como estudios sobre las relaciones de amistad y su desarrollo de Bukowsky, Motzoi y Meyer (2009), Vitaro, Boivin y Bukowsky (2009), y Howes (2009). Así, la clasificación sería:

- El *nivel de empatía* que se tiene hacia el amigo (cuanto más capacidad se tiene para poder ponerse en el lugar del otro, las relaciones de amistad son de mayor calidad por los beneficios que se deducen de la propia interacción).

- *Escucha activa* (si dos amigos tienen capacidad para escucharse de forma activa lo que le expresa el otro, la percepción de ser considerado por el otro aumenta, así mejora la relación de amistad)
- El *interés por la relación social* (es decir, cuanto más interés se tenga en la relación en sí, y por ello más interés en la propia relación de amistad, ésta se beneficiará considerablemente, puesto que se tiende a querer beneficiar y agradecer al compañero/a independientemente de los intereses de uno).
- *Amabilidad* (pues el nivel de ésta influye positivamente en el desarrollo de la amistad, aunque ésta debe ser la justa y necesaria para la relación, pues niveles excesivos de amabilidad podría ser contraproducente).
- *Generosidad* (pues su nivel influye positivamente en el desarrollo de la amistad, no obstante, como el caso de la amabilidad, ésta debe ser la justa y necesaria, pues niveles excesivos podrían ser contraproducentes).
- *Solidaridad* (ya que cuanto más solidario se es con el amigo en potencia, la relación de amistad se beneficia, en este caso también se aconseja lo justo y necesario para la relación).
- *Capacidad de mostrar el afecto* (pues si un amigo es cariñoso, tiende a ser la relación de amistad de mayor calidad, como en los casos anteriores, lo excesivo sería contraproducente).
- *Asertividad* (cuando un amigo es capaz de verbalizar los aspectos tanto negativos como positivos de la propia relación sin perjudicar la misma, la calidad de la relación mejora considerablemente).
- *Lealtad* (cuando dos amigos se son leales y tienen capacidad de guardar los secretos que comparten como amigos, la relación de amistad mejora).
- *Cultura y conocimiento del mundo* (si un amigo tiene la capacidad de enseñarle al otro aspectos relacionados con el mundo que nos rodea, la calidad de la relación se verá beneficiada).
- *Capacidad de divertir o entretener* (pues la capacidad de ser gracioso, divertir o entretener, beneficia las relaciones de amistad).
- *Nivel evolutivo y Madurez psicológica* (este factor tendría connotación doble y contraria, pues en un polo haría referencia al hecho de que en la medida de que dos amigos tienen el nivel de madurez más similar, la calidad de la

amistad tiende a mejorar, pero en este caso, no sería tan relevante la edad en sí, pues el nivel evolutivo puede ser similar en dos amigos y tener una buena relación de amistad a pesar de no tener la misma edad, o incluso de tener una gran diferencia de edad. De otro modo, el otro polo sería precisamente lo contrario, puede ser perfectamente beneficioso si el efecto es el contrario, es decir, si uno de los amigos es mucho más maduro que el otro, quizás esta diferencia evolutiva y madurativa es lo que le da riqueza a la relación, por ejemplo, uno le puede enseñar al otro independientemente de la edad y la madurez, y por ello tener igualmente una buena relación de amistad).

- Las *habilidades de comunicación*, en especial las que contribuyen a una conexión de la conversación, tienen gran importancia en la interacción social, y pueden influir en las relaciones de amistad.

En definitiva, se deduce que en la medida que una persona sea más competente a nivel social por todo lo explicado con anterioridad, mayor y mejor serán las relaciones de amistad que experimentará. De ahí el sentido que tiene esforzarse por diseñar estrategias de intervención eficaces para mejorar las relaciones entre iguales y en este caso las relaciones de amistad.

Por otro lado, los *factores situacionales* parecen afectar también al nivel de aceptación y por ello a las relaciones de amistad; así si nos centramos en las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia, deberíamos centrar la atención a *factores escolares*, como por ejemplo:

- El *número de alumnos en el aula* y el *tamaño de la clase* (que influyen en las oportunidades para la interacción social).
- El *refuerzo del profesor* por comportarse adecuadamente, o las *verbalizaciones positivas o negativas* de los profesores afectarían o de forma positiva o negativa las relaciones de amistad, pues ello influye directamente en la reputación social de uno.
- *El éxito académico* influyen en el marco de las relaciones de amistad.

En este sentido, un factor de gran relevancia para la adaptación escolar, son las amistades que el niño mantiene con otros niños de su misma clase. Por ello, durante este periodo de transición, los vínculos cercanos con los compañeros (en especial, los amigos)

pueden servir como base de seguridad desde la cual explorar el ambiente desconocido y enfrentarse a las nuevas exigencias. En relación con esta idea, Howes (1988) indica que los niños que tienen pocos amigos en el colegio, bien porque no han sabido mantener sus amistades o porque no han tenido éxito en establecer otras nuevas, se ven privados de un contexto que favorece el desarrollo de estrategias de adaptación y que satisface.

Por su parte, para la Teoría de la Amistad del profesor B.H. Schneider (2000), la amistad es un proceso en el que se va definiendo y aprendiendo a lo largo de la vida, de ahí cobra importancia las intervenciones que se puedan diseñar, y aplicar en el marco de las relaciones de amistad, pues nunca es tarde para aprender habilidades a la hora de hacer, mantener y enriquecer las relaciones de amistad. Así, enumera una serie de variables para la formación de un amigo o amiga:

- *Proximidad.*
- *Similaridad.*
- *Actividades o experiencias compartidas.*
- *Apoyo recibido. Apoyo percibido.*
- *Intimidad compartida, revelaciones de uno mismo.*
- *Reciprocidad.*
- *Conflictos resueltos, conflictos en general o competitividad.*

Para Guifford-Smith y Brownell (2003), la amistad es distinta a cualquier otra relación entre iguales, pues el “espejo social” que proporcionan los amigos, es diferente al que ofrecen los adultos. También sirven como importante fuente de seguridad fuera de la familia, aunque no sustituye el apego con los progenitores. Los amigos amortiguan de una manera única el estrés, incluyendo el estrés familiar (Jimenez-Lagares y Muñoz, 2011). No resulta sorprendente que los niños y niñas sin amigos muestren más percepciones y sentimientos de soledad y tristeza además de depresión y otras conductas desadaptativas. Así, los amigos, son más parecidos conductualmente entre sí, más igualitarios y ponen en marcha menos estrategias de dominación sobre el otro, además de ser leales. Y aunque surgen conflictos con más frecuencia que en otras relaciones, éstos se resuelven de manera más satisfactoria, rápida y cordialmente. Los amigos son más sensibles a las mutuas necesidades que los no amigos, cooperan en mayor medida y sus interacciones son más coordinadas (Jimenez-Lagares y Muñoz, 2011).

Una idea relevante y que emerge con fuerza en el modo de entender la amistad, es la idea de la *calidad de la amistad*: ni todas las amistades son iguales, ni ofrecen lo mismo, ni siquiera podemos afirmar que todas las amistades sean buenas. Se trataría entonces de estudiar qué recursos y qué beneficios particulares ofrece una amistad determinada, así como la calidad afectiva de la misma. Las dimensiones que interesan a este respecto, son muchas (apoyo, intimidad, interdependencia, calidez, validación, cuidado, compañía, resolución de conflictos, compromiso, identidad...). Por ello las correlaciones entre diferentes dimensiones altas, sugiere en realidad, que estamos en una única dimensión que va de alta a baja positividad (Berndt, 2002). Este mismo autor, señala que por otra parte, las características negativas se dan también en las mejores amistades (rivalidad, dominancia, envidia...), por lo que se deduce que parece existir una dimensión negativa única, y parece ser relativamente interdependiente de la dimensión positiva. Así, hay amistades que nos proporcionan, sobretodo beneficios, otras que nos estresan, y algunas que consiguen beneficiarnos y estresarnos simultáneamente.

Con respecto al género, otro resultado interesante de revisar es que siendo los amigos habitualmente del propio género, niños y niñas, especialmente adolescentes, parecen atribuir funciones y características distintas a las amistades del propio sexo y a las del otro sexo.

### 3.2.1. Importancia del juego en el desarrollo de la amistad

El juego es una actividad placentera que se realiza de forma voluntaria, espontánea y en general, sin perseguir otro fin que la diversión. En general, el juego produce en los niños energías positivas y sensación de bienestar y felicidad, aun cuando en ocasiones sea motivo de conflictos con otros (Ortega, 1993). Que el juego surja espontáneamente y de forma voluntaria proporciona a los niños y niñas desde muy pequeños un espacio propio de autonomía e independencia frente a los adultos. Aunque se sabe que el juego tiene principalmente un carácter social, el juego ocurre con otros por ser principalmente experiencia de interacción con los iguales durante la infancia. Existen otros muchos de juegos en función de su contenido y conectados a la edad, pues como tantos aspectos de la experiencia humana, el juego también tiene un carácter evolutivo (Jimenez-Lagares y Muñoz, 2011).

La primera y más importante función del juego es que hace a los niños y niñas sentirse más felices y satisfechos. No obstante, las funciones de los juegos a las que habitualmente se presta mayor atención son las ligadas al aprendizaje. El juego es un contexto de experimentación y descubrimiento que permite entender multitud de habilidades en desarrollo referidas a muchos ámbitos, físico, cognitivo, lingüístico, emocional y social (Garaigordobil, 2005a).

Más allá del potencial de aprendizaje que ofrece el juego, el juego es una válvula de escape que permite reducir la tensión inherente a los conflictos infantiles. Por ello, cobra relevancia en el desarrollo de las relaciones entre iguales durante la infancia y más aún lo que proporciona en el desarrollo de la amistad. Éste es un mecanismo por el cual los procesos de relación que favorecen la aparición de la amistad se potencian considerablemente. Así, según Garaigordobil (2005a), el juego es fundamental para el desarrollo socioemocional y la integración con los iguales. Los juegos cooperativos desarrollan habilidades de comunicación, de resolución de conflictos, de adopción de perspectivas, empatía y conducta prosocial. En este sentido, el desarrollo de juegos cooperativos mejoran las relaciones de amistad con los beneficios asociados que ésta proporciona. No obstante, los juegos que impulsan a la competitividad, ocurre precisamente lo contrario, pues frustran en la mayoría de las ocasiones la diversión y el placer, generan sentimientos negativos de rechazo a los demás y desconfianza hacia uno mismo, generan ansiedad por la derrota y aumenta la probabilidad de tener experiencias negativas relacionadas con la amistad.

### **3.3 Amistad y estrategias sociales**

Después de la descripción sobre las estrategias sociales en el marco de las relaciones entre iguales, y la citada clasificación de las mismas como tareas sociales en grupo a partir de Dodge, McClaskey y Feldman, (1985), queda evidente que en la medida en que éstas se realizan de forma exitosa a nivel de grupo, éstas beneficiarán el repertorio de conductas, por lo que se establecerá un nivel de competencia social mayor, y por ello un beneficio directo en las relaciones de amistad. Así, si nos basamos en dicha taxonomía sobre tareas sociales en la infancia y adolescencia, se puede decir que:

a) La *entrada a un grupo de iguales que ya están jugando* es fundamental para la relaciones de amistad que se van a establecer en dicho grupo, pues en la medida en que se haga de forma respetuosa, sin perjudicar el desarrollo de juego previo ni las relaciones de amistad ya establecidas, mejorará la reputación social del protagonista y así su relación posterior. Aquí juega un papel importante variables como la asertividad, habilidades de comunicación, la capacidad de divertir o la amabilidad para entrar en un grupo de forma exitosa.

b) En cuanto a la *respuesta a la provocación*, por ejemplo, cuando un niño está jugando con un compañero y éste accidentalmente le rompe el juguete, es importante la forma en que se resuelve dicho problema, por ejemplo juega un papel importante variables como la asertividad y las habilidades de comunicación, pues en la medida en que estas sean más adaptativas a nivel social, mejor será la relación de amistad futura.

c) Para las *respuestas a situaciones de éxito*, por ejemplo, cuando este niño ha ganado a un compañero en un juego, es importante cómo se procesa esta información, en este caso, la atribución interna del propio niño sería relevante, así como la expresión de dicho éxito, pues la expresión excesiva de dicho éxito, así como la atribución excesiva del logro sería negativa para el desarrollo de una buena amistad.

d) En cuanto a las *respuestas a situaciones de fracaso* (por ejemplo, cuando un compañero es más hábil que él en un juego) también sería relevante la atribución interna del niño, así como el procesamiento de dicho fracaso, pues un procesamiento con connotación excesivamente negativa, podría perjudicar la relación de amistad.

e) En las *expectativas sociales de los iguales* (por ejemplo, cuando este niño tiene un juguete de sobra y un compañero le pide que lo comparta), es importante variables como la amabilidad, generosidad, o el interés por la relación, para resolver la situación de forma exitosa y sin perjudicar la relación de amistad.

f) Y finalmente en cuanto a las *expectativas sociales de los adultos* (por ejemplo, cuando este niño está en una fila con sus compañeros y tiene que esperar mucho tiempo a las indicaciones del adulto), es importante las variables relacionadas con las características del propio niño, es decir por ejemplo, si un niño reacciona de forma impaciente, puede verse afectada su reputación, y así sus relaciones de amistad.

En definitiva, teniendo en cuenta la concepción del concepto de competencia social y más concretamente de las estrategias sociales para llegar a una adaptación social lo más

satisfactoria posible, en base a Díaz-Aguado, (1986) y Royo, (1993), así como la clasificación de lo que serían las propias tareas sociales en grupo (Dodge, McClaskey y Feldman, 1985) en las que hemos detallado una a una, explicando su relación con el desarrollo de la amistad, se deduce que éstas deben de ser lo más adaptativas posibles para un desarrollo de amistad lo más satisfactorio posible.

### **3.4. Amistad y rechazo**

Para este apartado es imprescindible entender los repertorios conductuales así como sus características a partir de la clasificación de los estados sociométricos (Gacía-Bacete, 2006, 2007), para ignorados, controvertidos, preferidos, rechazados y medios. Así, como se ha detallado con anterioridad, el estado sociométrico de mayor riesgo psicosocial es el alumno rechazado, y es por ello que se verán también afectadas sus relaciones entre iguales y por ello sus relaciones de amistad (García-Bacete, Musitu y García, 1990).

Por ello, al estudiar la calidad de la interacción en sí, se han observado diferencias notables tanto en los estilos interactivos, como en las conductas específicas que manifiestan los niños aceptados y rechazados por sus compañeros.

Así, estudios más tradicionales apuntan que:

- Las interacciones sociales amistosas de los niños correlacionan positivamente con su estatus sociométrico, mientras que no ocurre lo mismo con las interacciones hostiles (Putallaz y Gottman, 1981; Gottman, Grolso y Rasmussen, 1975; Oreen et al, 1980, en Royo, 1993).

- Los niños preferidos refuerzan más positivamente a los otros y, a su vez, reciben más refuerzos de ellos, mientras que los niños rechazados, dispensan y reciben más cantidad de refuerzos negativos (Hartup, Glazer y Charlesworth, 1967; Masters y Funnán, 1981, en Royo 1993).

- Los niños aceptados por sus compañeros son más cooperativos, comunicativos, amistosos, y prestan más ayuda a los demás que los niños no aceptados (Asher y Renshaw, 1981, en Royo 1993).

Por otra parte se debe tener en cuenta que para determinar el grado de aceptación de un niño, se determina a partir de técnicas sociométricas, procedimientos de evaluación que permiten obtener información de la tracción interpersonal entre los miembros de un

grupo y proporcionan una medida de estatus social del niño. Uno de los métodos más usados, es el método de nominaciones, en el que cada alumno emite una o varias nominaciones positivas o negativas de sus compañeros del grupo-clase de acuerdo con un criterio determinado, por ejemplo buenos amigos, compañeros de juego...

Así pues, a modo de recuerdo, y atendiendo a los niveles de agresividad, sociabilidad, y aislamiento, García-Bacete (2007) apunta que los alumnos rechazados son claramente los más agresivos y aislados y los menos sociables. Así se entiende que sus relaciones de amistad también se verán afectadas. Los alumnos preferidos son, con diferencia, los más sociables, los menos aislados y tienen tasas muy bajas de agresividad, por lo que sus relaciones de amistad serán de mayor calidad. Los alumnos ignorados también presentan niveles muy bajos de agresividad, bajos de sociabilidad y entre bajo y medio-bajo en aislamiento. Los alumnos controvertidos, como los rechazados, siempre tienen tasas por encima de la media en agresividad y aislamiento, pero son menos sociables que los preferidos y se verán perjudicadas sus amistades.

Bajo el método de las nominaciones mediante el *Cuestionario sociométrico de amistad* (GREI, 2010b), en el que permite conocer el criterio de preferencia con dos dimensiones: nominaciones positivas y nominaciones negativas que realiza cada sujeto sobre los demás y percepciones que tiene de las preferencias que puedan tener los compañeros con respecto a él mismo, se sabe que los preferidos obtienen mejores resultados en el polo positivo que las negativas dirigidas a compañeros que les han nominado positivamente, y los rechazados en sentido inverso, compañeros a los que ellos han nominado positivamente les nominan negativamente (García-Bacete, 2006, 2007). En este sentido, esto se verá reflejado en la reciprocidad de las relaciones entre dichos estados sociométricos y por ello en las relaciones de amistad. Así, se observa que existen diferencias significativas entre los diferentes tipos sociométricos en las reciprocidades. Pues los preferidos tienen más reciprocidades positivas que los otros tipos sociométricos, por lo que la probabilidad de tener más amigos aumenta considerablemente, y por otra parte los medios también establecen más reciprocidades positivas con sus compañeros que los rechazados y los ignorados. En sentido inverso, los rechazados mantienen más enemistades mutuas con otros compañeros que las que tienen preferidos y medios. Entre los tipos sociométricos no solo hay diferencias en reciprocidades o coincidencia en el sentido de la nominación entre dos compañeros, también hay diferencias significativas en

el número de sentimientos opuestos que establece cada tipo sociométrico. En este caso, las diferencias en las nominaciones, así como en la reciprocidad de las relaciones y por tanto en las relaciones de amistad, las materializan los preferidos y los rechazados frente a los medios e ignorados.

Así, también se sabe que no hay diferencias significativas entre los tipos sociométricos respecto al número de compañeros-as que un alumno cree que le habrán nominado positivamente. Sin embargo, sí se encuentran diferencias en cuanto al grado de cumplimiento de dichas expectativas positivas. Los alumnos preferidos tienen percepciones más acertadas que los rechazados, ignorados y medios. Los alumnos medios también aciertan más que rechazados e ignorados, siendo los ignorados los que menos aciertan en sus expectativas. Los preferidos aciertan el 75% de sus percepciones positivas, mientras que los rechazados sólo aciertan un 19.92% y los ignorados un exiguo 4.71%. Los medios aciertan la mitad de las veces. Por ello se ha de tener en cuenta que las expectativas sociales, y el interés por la relación, son variables que afectan el desarrollo de la amistad. Así y en la misma línea, se sabe que (García-Bacete 2006, 2007) en las percepciones negativas, los resultados muestran diferencias significativas. Si bien la única diferencia significativa se da entre preferidos y rechazados, siendo estos últimos quienes emiten más percepciones negativas. Ignorados y medios emiten el mismo número de percepciones negativas.

Por lo que se refiere a las impresiones perceptivas que producen en sus compañeros, los preferidos tienen una mejor reputación social positiva que los otros tres tipos y los medios mejor que los rechazados e ignorados, mientras que son los rechazados los que peor reputación negativa tienen.

Los afectos y en particular establecer relaciones de reciprocidad positiva, al tiempo que se minimizan las negativas son fundamentales para el desarrollo personal y en definitiva para el desarrollo de las relaciones de amistad. Así, los datos muestran la conveniencia de llevar a cabo una identificación y caracterización precoz del alumnado en situación de riesgo (González y García-Bacete, 2010), actuaciones planificadas, desde el grupo-clase, que mejoren las habilidades sociales y los niveles de realismo y de ajuste perceptivo y que incrementen el número de amigos de los alumnos rechazados y los ignorados (Monjas, 2004; Garaigordobil, 2009).

Así pues, parece ser que la amistad desempeña un papel importante ante la victimización y el rechazo y ofrece una posibilidad de intervención interesante a este respecto. Como afirma Schneider, es más fácil conseguir un amigo potencial a un niño o niña con problemas que cambiar la reputación grupal completa.

Así, la amistad también tiene un “lado oscuro” que está interesando cada vez más a la Psicología del Desarrollo y de la Educación: la conflictividad, la coerción, los celos y la traición también pueden formar parte de esta relación (Bukowski y Sippola, 1996), además se pueden elegir amistades poco adecuadas que amplifiquen características negativas, como ocurre a veces, con niños o niñas agresivos o rechazados.

## **Capítulo 4: Intervención para mejorar las relaciones de amistad**

4.1. Pautas generales para mejorar las relaciones entre iguales.....	40
4.1.1. Pautas generales para mejorar las relaciones de amistad.....	43
4.2. El consejo de pareja de Michael J. Karcher (2007) .....	44
4.2.1. Modelo de referencia: Propuesta de Intervención de Robert Selman.....	44
4.2.2. Introducción a la propuesta por M.J. Karcher.....	51
4.2.3. Principios y características del Consejo de Pareja .....	54
4.2.4. Selección de candidatos .....	57
4.2.5. Técnicas .....	58
4.2.6. Estructura de las sesiones y actividades.....	59

## **CAPÍTULO 4: Intervención para mejorar las relaciones de amistad.**

Después de recorrer el concepto de amistad a nivel general, su función y desarrollo, así como las variables que la dificultan y mejoran, es fundamental entrar en las principales propuestas de intervención en las relaciones entre iguales así como en las relaciones de amistad. Como consecuencia, llegamos a la propuesta de intervención de Michael J. Karcher (2007), en el que se basa en los trabajos teóricos propuestos por Robert Selman (1997).

### **4.1. Pautas generales para mejorar las relaciones entre iguales**

En la etapa infantil así como en la adolescencia, algunos niños y niñas resultan desagradables o son poco queridos entre sus compañeros de clase, es decir son rechazados por el resto de alumnos del aula, como ya se ha comentado con anterioridad, y tal y como apuntaba Asher (1990) y Bierman, (2004). En este sentido, el grado de rechazo social o aceptación de un alumno hace referencia al estatus social que los demás le asignan. La experiencia de ser más o menos aceptado en el aula supone considerables consecuencias para el bienestar psicológico de niños-as y adolescentes. Por ello es de considerable relevancia diseñar intervenciones que no sólo sean eficaces hacia la problemática sino que se tenga conocimiento de técnicas y estrategias útiles en materia de prevención, ya sea primaria (antes de que aparezcan los primeros síntomas de desajuste), secundaria (cuando

ya existe un problema y se debe intervenir) y terciaria (cuando se quiere prevenir y apaciguar mayores complicaciones u otros aspectos negativos).

Así, es importante considerar que estar con otros es un proceso de desarrollo en el que la mayoría de los niños experimentan dificultades. Afortunadamente para muchos de ellos, las experiencias negativas con los iguales son puntuales y a menudo aportan aprendizajes. Por ejemplo, la relación negativa de un igual puede suponer una mejora de la comprensión social o experiencia del conflicto pueden favorecer el desarrollo de habilidades autorreguladoras o de resolución de conflictos. Sin embargo rara vez estas situaciones, suponen una oportunidad de aprendizaje cuando los problemas con los iguales en general o con determinados iguales sean crónicos (Jiménez-Legares y Muñoz, 2011).

Por lo tanto la primera clave de la intervención sería la prevención primaria que sería la prevención propiamente dicha. Esto es imprescindible puesto que las trayectorias de riesgo se empiezan a definir desde muy temprano y por ello es fundamental intervenir antes de que los problemas se hagan realmente graves. En este sentido y recordando lo que ocurre en las relaciones de rechazo, el rechazo sin intervención se convierte en crónico y complejo. Las investigaciones actuales muestran que cuando antes problemas conductuales relacionados con la baja tolerancia a la frustración, la impulsividad, la agresión reactiva.. los docentes que actúan de forma sensible favoreciendo el cambio conductual sin crear ni apoyar reputaciones negativas y fomentado un clima general de aceptación en el aula, la probabilidad de que Aparezca rechazo es significativamente menor que cuando se centra la atención en comportamientos inadecuados (Bierman, 2004; García-Bacete et.al., 2010b).

Así los aspectos básicos en prevención de problemas de relación en los grupos son (Jiménez y Muñoz, 2011):

- Enseñar habilidades sociales de comunicación, gestión emocional, resolución de conflictos y conducta prosocial.
- Actuar ante las primeras manifestaciones de problemas de conducta, poniendo en marcha programas de modificación de conducta cuando sea necesario.
- Mantener altas expectativas hacia cada niño o niña, y elogiar y reforzar expresamente los aspectos positivos de su comportamiento.

- Crear un clima de aceptación y cuestionar los prejuicios hacia el comportamiento de otros a través del conflicto cognitivo.
- Fomentar y enseñar dinámicas cooperativas de trabajo y juego en el centro escolar.
- Poner en marcha estrategias de resolución de conflictos basados en la mediación en las que los propios alumnos y alumnas puedan actuar como Facilitadores.
- Desarrollar valores relacionados con la aceptación, el respeto y el compromiso con los otros.

Otro aspecto fundamental es que las intervenciones no sólo deben atender aspectos conductuales, sino que también deben cubrir *aspectos cognitivo-sociales y afectivo motivacionales*. Los problemas de las relaciones grupales afectan al desarrollo de las creencias sobre sí mismos y sobre el mundo social, así como la capacidad para conectar con los otros, confiar en ellos y sentirse seguros. Reorientar las atribuciones sobre los otros, cuando sean desajustadas y afecten la calidad de las relaciones, y favorecer sentimientos de seguridad y confianza, serían algunas pautas adecuadas en este sentido.

Específicamente con relación a la *intervención hacia el rechazo*, se debe resaltar que para que la intervención sea efectiva se deben cumplir dos objetivos dobles; por una parte se deben modificar las conductas que dan lugar al rechazo (agresión, disrupción, retraimiento...). Por ello es importante llevar a cabo una evaluación exhaustiva de qué patrones conductuales caracterizan a los niños y niñas en situación de rechazo para ajustar las pautas de modificación de conducta que sean necesarias. No obstante, aunque modificar las conductas que llevan al rechazo es fundamental no es suficiente, por ello el segundo gran objetivo es promover los patrones conductuales que dan lugar a la aceptación por parte de los iguales (amabilidad, conducta prosocial,...), (García-Bacete, et. al., 2010).

Por otra parte, otro aspecto interesante en la prevención sea secundaria o primaria, es que no es suficiente trabajar de forma individual con el protagonista del problema, sino más bien se aconseja trabajar las *creencias del propio grupo* (reputaciones que el grupo mantiene hacia ese niño o niña, atribuciones que hacen de su comportamiento, etc.), así como sobre su *dinámica*. Los rechazados que se encuentran excluidos de las redes de compañeros pueden forjar alianzas con otros niños poco habilidosos socialmente, y estas afiliaciones pueden situar a estos niños o niñas en mayor riesgo. En este sentido puede ser

útil reorganizar los grupos de trabajo de manera que los niños en situación de riesgo social sean distribuidos en grupos que puedan contar con el apoyo de algunos compañeros con buenas habilidades sociales en su propio grupo. Es necesario también trabajar con el grupo para hacerle sensible al cambio de sus miembros y modificar sus percepciones.

En cualquier caso, la experiencia del rechazo, puede hacer difícil la vida de algunos niños o niñas, pero algunas investigaciones recientes hacen hincapié en la amistad como factor protector: es más importante tener algún amigo o amiga íntimo/a que ser muy querido entre los compañeros. Las intervenciones deberían ir dirigidas en asegurar que todos los niños y niñas tengan su red social promoviendo la configuración de grupos en los que no existe la marginación.

#### 4.1.1. Pautas generales para mejorar las relaciones de amistad.

Como se ha dicho varias veces con anterioridad, en la medida que uno sea más competente a nivel social, mayor y mejor serán las relaciones de amistad que experimentará. Por ello, es aquí donde cobra importancia el diseño de estrategias de intervención eficaces para mejorar las relaciones entre iguales, y más aun programas de intervención específicos para mejorar las relaciones de amistad.

En este sentido, y como se ha dicho con anterioridad, diferentes autores señalan algunas de las estrategias generales para mejorar dichas relaciones, pero en el campo de las relaciones especiales, como es el caso de la amistad, Schneider (2000), señalan algunas de ellas:

- Diseñar escenarios infantiles (tanto en casa como en el colegio), de modo que todos los niños y niñas tengan las mismas oportunidades para hacer cosas con sus amigos, y recordando que no siempre los amigos se encuentran en la misma clase.
- Fomentar las actividades artísticas, deportivas o de ocio creativo que ayuden a encontrar buenos amigos y amigos con aspectos y aficiones en común.
- Promover en niños y niñas la idea de que la amistad es más importante que los conflictos que se producen por el camino.
- Sugerir estrategias de resolución positiva cuando surgen conflictos en las amistades, así como ayudar a gestionar las emociones derivadas.

- Ayudarlos a detectar de forma autónoma cuando una amistad *no es buena* i cómo ponerle fin.

## **4.2. El consejo de pareja de Michael J. Karcher**

### **4.2.1 Modelo teórico de referencia: Propuesta de Intervención de Robert Selman:**

El modelo teórico sobre el que se basa la terapia de consejo por parejas del profesor Michael J. Karcher (2007), es a partir de los trabajos tradicionales de Robert Selman de 1980 y 1981 y de su propuesta de intervención para las relaciones de amistad (Selman, Watts, y Schultz, 1997). Por ello, a continuación se dará una breve descripción del modelo, así como su relación teórica con uno de los instrumentos utilizados en el estudio, el Rel-Q (*Relationship Questionnaire*), explicado con más detalle en el apartado de instrumentos.

Uno de los modelos teóricos sobre toma de perspectivas sociales, fue en la década de los 80 por Robert Selman (1980), con el modelo de perspectiva social. Este modelo se distingue de los demás porque impregnaba la literatura de la psicología del desarrollo de la década de 1960 y 70. La mayor parte de la literatura relacionada con toma de perspectivas sociales, antes del trabajo de Selman, fueron los trabajos de Piaget en 1932. Los primeros trabajos de Selman en la toma de perspectiva social, se centró principalmente en el curso del desarrollo de la perspectiva de coordinación. El rigor metodológico de sus entrevistas de evaluación, resultó ser un enfoque prudente dada las críticas metodológicas de la década de 1980 que efectivamente detuvo a otros investigadores. Después de este largo período de validación del modelo, Selman y sus colegas comenzaron a probar las relaciones entre la toma de perspectiva social, e importantes fenómenos clínicos y del desarrollo, como los niños establecían negociaciones en las relaciones (Selman, Beardslee, Schultz, Krupa y Podorefsky, 1986; y Schneider, Karcher, y Schlapkohl, 1999;).

Una de las características principales del modelo teórico, es la *capacidad para coordinar distintos puntos de vista*, en el marco de la competencia social y madurez en las relaciones sociales.

De esta forma, a partir de una serie de estudios, describe el proceso de *adopción de perspectivas y madurez psicosocial*, en **cinco niveles** que evolucionan en una secuencia ordenada a lo largo de la infancia y la adolescencia (*Tabla 1*). Estos niveles están orientados fundamentalmente a dar cuenta de los cambios que se producen en las interacciones sociales humanas, en las que progresivamente se van asumiendo y coordinando diferentes puntos de vista, y en las que hay una mayor influencia recíproca a través de las mutuas anticipaciones de pensamientos y sentimientos. Las características generales de cada uno de los estadios son las siguientes:

**Estadio o nivel 0:** *Adopción de una perspectiva social egocéntrica:* Entre los 3 y los 6 años el niño tiene ya conciencia de cierta diferenciación entre el yo y el otro, pero no llega a distinguir las perspectivas personales ni lo subjetivo de lo objetivo. Es capaz de reconocer sentimientos (enfado, alegría, tristeza...), pero no de comprender las relaciones de causalidad que existen entre distintas acciones. No se da cuenta de que los otros pueden ver las cosas de forma diferente, por lo que no hay diferenciación entre su propia perspectiva y la de las otras personas.

**Estadio o nivel 1:** *Adopción de una perspectiva social subjetiva:* A partir de los 7 años, el niño reconoce la existencia de perspectivas personales subjetivas y, por tanto, que el otro puede ver las cosas de forma diferente a él. Pero se centra en su propia perspectiva sin llegar a coordinar distintos puntos de vista. No puede manejar simultáneamente su propio punto de vista y el de los demás, ni tiene la capacidad de verse a sí mismo desde la perspectiva de los otros.

**Estadio o nivel 2:** *Adopción de una perspectiva social autoreflexiva:* A partir de los 10 años, el niño puede reflexionar sobre sus propios pensamientos y sentimientos y puede anticipar el pensamiento de los otros, así como comprender que le están juzgando de la misma manera que él juzga a los demás. Es capaz de coordinar su propia perspectiva y la del otro, pero sin ir más allá de la simple mutualidad simultánea. Al final del estadio empieza a ser consciente de que cada individuo conoce su propio punto de vista, el del otro y las influencias recíprocas entre ambos. De este modo, puede comprender, por ejemplo, que el otro infiere sobre lo que él, a su vez, está infiriendo (él piensa que yo pienso...).

**Estadio o nivel 3:** *Adopción de una perspectiva social mutua:* A partir de los 14 años, el individuo comprende que él y el otro pueden asumir la perspectiva de una tercera

persona, de un observador imparcial. Es consciente de que en cada interacción entre dos personas, ambas tienen la capacidad de conocer su propio punto de vista y el del otro.

**Estadio o nivel 4:** *Adopción de una perspectiva sociológica:* A partir de los 18 años, la persona va más allá de la perspectiva mutua para situarla en el marco del sistema social, para adoptar el papel del otro generalizado. Existe la idea de una perspectiva más amplia que suponen el conjunto de relaciones dentro del sistema social.

Para el modelo de toma de perspectivas de Selman, se desarrollan 3 constructos socio-cognitivos (*Tabla 1*):

1. *Comprensión interpersonal (Interpersonal Understanding):* Este constructo hace referencia a la comprensión que tiene el sujeto de las relaciones interpersonales en general. Así, las relaciones interpersonales se entienden como interacciones recíprocas entre dos o más personas (ya sean relaciones entre iguales o entre adultos).
2. *Habilidades Interpersonales (Interpersonal Skills):* Éstas incluyen tanto las estrategias de negociación interpersonal a la hora de resolver conflictos de relación y para mejorar las relaciones sociales, y además las experiencias compartidas junto con las habilidades de relación.
3. *Significado Personal (Personal Meaning):* El significado personal hace referencia al significado que se tiene de las relaciones sociales, de la intensidad y calidad de las experiencias que se aportan, así como la inversión emocional que se hace hacia la relación en sí.

Un aspecto central del modelo de Selman, son las *Habilidades de negociación Interpersonal* para las relaciones de amistad, así, el autor las describe centrándose a partir del nivel de las *estrategias articuladas* por el sujeto y que reflejan la coordinación de las perspectivas sociales del protagonista y del otro. Se trata del análisis evolutivo más extenso sobre estrategias de interacción social.

**TABLA 1:** Niveles de desarrollo psicosocial en el marco de las relaciones de la amistad.

Modelo teórico (Selman, 1980)		Constructos del Modelo de Selman			
Nivel de desarrollo	Capacidad para coordinar distintos puntos de vista	EDAD	Comprensión interpersonal ( <i>Interpersonal Understanding</i> )	Habilidades Interpersonales, ( <i>Interpersonal Skills</i> )	Significado Personal ( <i>Personal Meaning</i> )
<i>Nivel 0</i>	Egocéntrica	3-5	Indiferente	Impulsivo	Indiferente
<i>Nivel 1</i>	Subjetiva	6-7	Diferenciado	Unilateral (un solo polo)	Basado en reglas impersonales
<i>Nivel 2</i>	Recíproca	7-8	Reflexivo	Cooperativo	Basado en reglas personales
<i>Nivel 3</i>	Mutuo	12-14	En tercera persona	Comprometido	Basado en la necesidad (de estar solo)
<i>Nivel 4</i>	Sociológica e interdependiente	15-18	Sociológico/ Global	Colaborativo	Basado en la necesidad (de estar integrado)

El modelo, en este caso, reconoce el contexto, las normas de interacción y los componentes afectivos y emocionales, que influyen en la elección de las estrategias que el sujeto lleva a cabo en un momento dado. Así, los niveles se explican a partir de conductas concretas en relación a estrategias de negociación. Estas estrategias de negociación son clasificadas en 4 grupos relacionados con los 5 niveles de desarrollo propuestos en su modelo:

**Grupo 1: Nivel 0:** *Estrategias impulsivas y físicas:* En el nivel 0, los niños parecen actuar desde una orientación física y momentánea. No distinguen entre su propia perspectiva y la del otro en una situación concreta. Las relaciones sociales están basadas en las cualidades físicas o en las propias necesidades materiales. Las estrategias en este nivel no reflejan una manifestación de las necesidades y deseos propios ni del otro. Suelen ser conductas impulsivas. Por ejemplo, una categoría es el “arrebato verbal”, en el que un niño repite enérgicamente el nombre de otro niño, generalmente con una palabra expletiva; de este modo, el actor llama la atención al otro sin expresar lo que desea o quiere conseguir. Otra categoría es el uso de la “fuerza física” sin utilizar ninguna indicación verbal sobre sus deseos. Además, el niño puede utilizar “insultos” para decir a los demás lo que desea. Así, estas estrategias carecen de todo tipo de elaboración verbal.

Algunas estrategias del nivel 0 tienen la cualidad del pensamiento mágico, ya que demandan determinadas acciones de los otros sin mediar el diálogo. En niños muy pequeños se puede observar que reclaman el material que necesitan sin intentar buscarlo o sin preguntar a los otros quién lo tiene. Por ejemplo, si un niño o niña necesitan algo, simplemente lo gritan, y esperan una respuesta.

Si el niño utiliza únicamente estrategias del nivel 0 su negociación es limitada, ya que no expresa una comprensión de los dos agentes (uno mismo y el otro) actuando con diferentes intenciones. Estas estrategias tienen una cualidad impulsiva, misteriosa y nada elaborada. Las situaciones conflictivas se resuelven interrumpiendo la interacción, o mediante la agresión física o verbal. La separación o distanciamiento no parece entenderse como un plazo con el objetivo de establecer negociaciones para una mejor interacción futura, sino que más bien es una solución primitiva de “aquí y ahora” (fuera de la vista fuera de la mente). Estas estrategias connotan una falta de coordinación de perspectivas del protagonista y del otro al considerar un problema particular.

**Grupo 2: Nivel 1:** *Estrategias unilaterales:* En el nivel 1 se añade una característica importante: la apreciación de los efectos psicológicos y subjetivos del conflicto social. Sin embargo, esos efectos se contemplan desde una orientación unilateral. Los niños comprenden que cada uno tiene una perspectiva diferente de la misma situación pero únicamente consideran una de ellas, siendo incapaces de simultáneas. En este nivel, las estrategias de los niños se centran exclusivamente en sus propios deseos y necesidades, como muestran los imperativos (“¡dame uno!”). En otras ocasiones la unilateralidad se muestra expresando el punto de vista de la autoridad o dirigiéndose a ella.

**Grupo 3: Nivel 2:** *Estrategias recíprocas o auto reflexivas:* El niño es consciente de que cada persona tiene una diferente perspectiva de la situación y que pueden intentar integrarlas. Esta coordinación de perspectivas es pragmática, en el sentido de que el intercambio de puntos de vista puede conducir a lograr las propias metas (por ejemplo, “si tu quieres utilizar las tijeras y yo también, podemos hacer turnos”). Se reconoce, a su vez, el concepto de igualdad en las relaciones sociales.

Utilizando las estrategias del nivel 2, los niños expresan un reconocimiento de las otras personas como individuos con capacidad de reflexión, cuyas opiniones, sentimientos y conductas influyen en la propia conducta. Para coordinarse con los otros, los niños necesitan ser capaces de expresar sus intenciones. Para ello, ofrecen sugerencias u

opiniones en forma de pregunta (en vez de orden, como en el nivel anterior) que invita a responder (ej. ¿por qué no cambiamos de juego?). Las preguntas indican también el reconocimiento del punto de vista del otro al formular la petición, lo que no sucede en el nivel 1.

En el nivel 2 se utiliza la noción bilateral del conflicto pero no la noción de mutualidad. Los niños sugieren que se debe conseguir el acuerdo de ambas partes para que el conflicto esté realmente resuelto, pero todavía no tienen en cuenta que este acuerdo debe satisfacer a las dos partes, debe ser común.

Las estrategias se centran principalmente en la negociación e intercambio, en la persuasión verbal, en convencer a los otros, en hacer tratos u otros actos destinados a proteger los intereses subjetivos del protagonista en el proceso de negociación.

Los conflictos todavía suelen verse con un origen externo a la relación y, de este modo, su solución es hacer a cada persona feliz (“Algunos quieren jugar a un juego y otros quieren jugar a otro... entonces primero podemos jugar a una cosa y después a la otra... así cada uno consigue hacer lo que quiere”). El avance en el conocimiento de los efectos psicológicos de la resolución del conflicto respecto a los estadios anteriores se ve también claro en la distinción entre apariencia y realidad. Otras estrategias sugeridas en este nivel consisten en distanciarse durante algún tiempo con el fin de que los amigos puedan volver a juntarse para hablar tranquilamente sobre el conflicto o convencerse de que la propia perspectiva es la correcta.

**Grupo 4: Nivel 3 y 4:** *Estrategias de colaboración y compromiso.* A partir del nivel 3 los individuos son capaces de salir fuera de la relación diádica y examinarla desde la perspectiva de una tercera persona. Son conscientes de las normas de interacción y las utilizan para conseguir sus metas.

A partir de este nivel se encuentra la adolescencia y el comienzo de la transición a la vida adulta. La concepción modal consiste en que ciertos conflictos residen en las propias relaciones y, de este modo, sólo son verdaderas soluciones, en las que satisfacen a los dos partes mutuamente. También se hace una clara distinción entre los conflictos menores y aquellos que amenazan la base de la amistad, generalmente una ruptura de los lazos de confianza. Las estrategias sugeridas varían de estar centradas en la propia personalidad a ser más compatibles con el otro.

Las estrategias de colaboración implican compromiso, diálogo, procesos de análisis y el desarrollo de metas compartidas. Indican que existe una comprensión del interés por la continuidad de las relaciones más allá de la solución inmediata de un problema.

En resumen, cada uno de los tres primeros niveles añade un paso lógico en las relaciones diádicas. Las estrategias del nivel 0 suponen actos impulsivos, aparentemente sin reflexión sobre las perspectivas. Las estrategias del nivel 1 expresan el propio punto de vista del actor. En el nivel 2, los niños utilizan estrategias que reconocen el punto de vista del otro y le invitan a expresarlo. La diferenciación entre los niveles 2 y 3 tiene una cualidad diferente a la distinción entre los tres primeros niveles. Las estrategias de colaboración expresan una mayor complejidad en la coordinación de las perspectivas sociales y hacen referencia a la historia y al contexto de la relación.

Además, las diferentes concepciones del conflicto y su resolución sugieren tres dimensiones subyacentes que cambian con el desarrollo: a) la orientación temporal (de un inmediato aquí y ahora a interacciones futuras); b) el centro de los conflictos (desde actos físicos, personas como seres psicológicos a las relaciones en sí mismas); c) la concepción de las relaciones (desde relaciones unilaterales, a bilaterales y mutuas).

Cada nivel es más reflexivo, interactivo y complejo que los anteriores.

Las estrategias de los niveles más bajos permanecen en el repertorio conductual del sujeto cuando adquiere las estrategias de los niveles superiores. Esta asunción es importante en el análisis de la conducta, ya que el contexto interactivo de negociación influye fuertemente en la elección de una estrategia: una persona no siempre se comporta a la altura de su competencia; y el sujeto puede utilizarla fuerza física y la agresión verbal en un contexto y estrategias de colaboración en otro.

Selman y colaboradores (1986), en su estudio con adolescentes agrupados en tres rangos de edad (11-13, 14-16 y 17-19 años), encontraron que las puntuaciones en las estrategias de negociación interpersonal mostraron un movimiento evolutivo relacionado con la edad hacia la mutua colaboración. Los mayores usaron estrategias de un nivel mayor, más colaborativas que los pequeños. En particular, el incremento ocurría en la última parte de la adolescencia (después de los 16 años), lo cual sugiere que la capacidad para expresar estrategias colaborativas y recíprocas en las negociaciones interpersonales puede estar desarrollándose todavía más allá del período de la primera adolescencia.

A su vez, Selman y cols. (1986) encontraron que los adolescentes mayores, en relación a los más jóvenes, definen el problema social de un modo más recíproco y normativo, justifican sus estrategias de negociación enfatizando el contexto de la relación y expresan sentimientos más complejos como resultado de sus estrategias. Sin embargo, el nivel de la toma de acción no madura tan rápidamente: aunque algunos adolescentes alcanzan el estadio de las acciones recíprocas (nivel 2) son pocos los que articulan colaboración verbal con los otros en las negociaciones interpersonales (nivel 3 y 4).

#### 4.2.2. Introducción a la propuesta de M.J. Karcher

Fue a partir de las investigaciones realizadas por Robert Selman y colaboradores, cuando a partir de segundas aplicaciones de la investigación sobre la toma de perspectiva social, y la negociación interpersonal, se diseñó un tratamiento para la agresividad, el aislamiento social, y problemas emocionales. Pues fue una intervención desarrollada como terapia de pareja (Selman & Schultz, 1990). Esta intervención, la terapia de pareja es una intervención clínica para niños con graves trastornos sociales, emocionales y de comportamiento. Por ello para Karcher y colaboradores (2007), existen diferentes intervenciones en el marco de las relaciones entre iguales sobre la toma de perspectivas sociales. No obstante, describiremos por una parte, una intervención más duradera y compleja, la “Terapia de pares o de parejas”, y la otra, más breve y específica, “la Terapia de Consejo en parejas” (*Pair Therapy*, y *Pair counseling*). Para la descripción de este estudio se ha utilizado el término Terapia de Consejo en parejas. A continuación se muestran las principales diferencias (*Tabla 2*).

El consejo de pareja surgió de la terapia de pareja antes mencionada. Tiene una historia de 25 años en la psicología clínica y en la literatura de la psicología del desarrollo. La terapia de pareja es una modalidad de tratamiento psicosocial de desarrollo, basado en el tratamiento a largo plazo de las parejas de niños y adolescentes con trastornos emocionales y de comportamiento (Barr, Karcher, y Selman, 1998; Selman, Watts, y Schultz, 1997). La terapia de pareja se centra tanto en el cambio de las estructuras de personalidad subyacente como en el desarrollo de habilidades sociales más complejas (Selman y Schultz, 1990).

**TABLA 2:** *Diferencias entre la Terapia de parejas y el consejo de pareja*

<b>Terapia de pares o de parejas</b>	<b>Consejo de Pareja</b>
Más prolongada en el tiempo y menos estructurado	Menos prolongada en el tiempo y más estructurado
Menos énfasis en el desarrollo de habilidades	Más énfasis en el desarrollo de habilidades específicas
Un mayor enfoque en desarrollo de la personalidad, a través de la relación terapéutica	Se centran en el desarrollo de habilidades interpersonales (por ejemplo, la resolución de problemas, resolución de conflictos)
Población más afectada y con trastornos emocionales específicos	Población menos afectada y como una intervención de prevención secundaria

Hay numerosas investigaciones que sugieren que la terapia a largo plazo por parejas, mantiene la promesa de ser una intervención efectiva para niños que son socialmente menos competentes, debido a su inmadurez social, la toma de perspectiva y las habilidades interpersonales de negociación deficitarias (Selman, R. y Schultz, 1990; Selman, Watts, y Schultz, 1997). Así, basándose en las lecciones aprendidas a partir de las más tradicionales terapias de pareja en muchos contextos clínicos (Selman y Schultz, 1990), el consejo de pareja, se ha desarrollado como una intervención para los niños menos afectados en las escuelas. Inicialmente se utilizaba para tratar sólo a las poblaciones subclínicas y jóvenes en riesgo de desarrollar trastornos clínicos como la depresión y los trastornos de conducta. Sin embargo, la necesidad de intervenciones a corto plazo y de promover las competencias sociales entre una variedad de jóvenes con trastornos emocionales llevó a la utilización de dichas adaptaciones con problemas más serios. Surgió por ello, el principio de incluir un conjunto de técnicas de intervención estructuradas y de intervención sistemática (Karcher et al, 2007), que podrían facilitar el crecimiento y desarrollo psicosocial más adaptativo de una manera limitada en el tiempo (generalmente 20 sesiones).

En este sentido, la terapia de consejo por parejas, es una intervención en la que dos niños o niñas, con desajustes psicosociales, aprenden habilidades de competencia social generales enfocado a través de las relaciones de amistad mediante técnicas lúdicas, dependiendo de la edad. Estos niños, carecen de las capacidades sociales efectivas y/o cognitivas para negociar con eficacia o en general presentan un mayor riesgo psicosocial. Se emparejan de forma que entren en un proceso de consejo con el fin de apoyar su

desarrollo interpersonal a través del desarrollo y mantenimiento de una estrecha relación entre ellos y el terapeuta facilitador. Los niños son seleccionados para el consejo o la terapia porque por lo general sufren de una incapacidad para negociar sus deseos y necesidades, a un nivel diferente que sus compañeros, y debido a la complejidad del desarrollo de su solución de problemas sociales y estilos de negociación, impide el desarrollo de relaciones interpersonales satisfactorias.

Así, la terapia de parejas de Karcher y el Grupo de Investigación sobre relaciones interpersonales de la Universidad de Harvard (Schultz, y Selman, 2005), han diseñado, y aplicado, una intervención estructurada, en el que dos niños o niñas se unen en una sesión de consejo que se centra en el juego. Durante la sesión, la pareja juega y son guiados por el facilitador hacia el aprendizaje de interacciones sociales de desarrollo más maduras. Los niños son entrenados en habilidades sociales con el fin de que sean más competentes socialmente, a través del uso terapéutico de actividades guiadas, reflexiones del comportamiento, y la práctica de las habilidades sociales (Karcher, 1997). El consejo de pareja de Karcher, ofrece una intervención innovadora para los niños y niñas cuya agresiva, tímida, o conducta socialmente inmadura, limita su capacidad para desempeñar con eficacia sus relaciones sociales.

Generalmente, los niños a menudo han perdido o carecen de oportunidades para aprender estas habilidades en un grupo. Como resultado, los compañeros que han alcanzado estas habilidades tienden a retirarse de los niños menos competentes socialmente. En el consejo de pareja, los niños tienen un contexto de apoyo interpersonal donde se puede probar y revisar su éxito. A través del consejo aprenden un nuevo entendimiento interpersonal y la práctica de nuevas estrategias de negociación en el contexto de un desarrollo de la amistad. De esta manera, el consejo de parejas proporciona a los niños una experiencia necesaria en el desarrollo no muy diferente a la que es proporcionada por los padres o de otro tipo social y relacional (es decir, los iguales y otros adultos) que ayudan a los niños a desarrollar formas cada vez más adaptativas de interacción.

El principal objetivo del consejo de parejas, es ayudar a los niños a aprender a ser mejores amigos, establecer y mantener relaciones duraderas, y negociar con mayor eficacia dentro de las relaciones. A la pareja de niños se les enseña del consejo y se les anima a la práctica las habilidades necesarias para el éxito de establecer y mantener relaciones

estrechas con sus compañeros. De esta manera, el consejo de parejas, es un tratamiento ideal para los niños con déficit de habilidades sociales, problemas de relación con los compañeros, y el aislamiento social.

#### 4.2.3. Características y principios del consejo de parejas de M.I. Karcher

La teoría del desarrollo social, sugiere que los problemas que los niños reflejan, son déficits propios del niño en las habilidades sociales y en la incapacidad para negociar con éxito las relaciones. Pero estos problemas son el resultado de la falta de oportunidades anteriores para desarrollar habilidades sociales adecuadas. Por lo tanto, el facilitador debe educar y estructurar las oportunidades de crecimiento y desarrollo personal y, al mismo tiempo proporcionar autonomía y capacidad de participar de manera auténtica con la pareja de juego. De esta manera, el consejo requiere tanto de la directiva del facilitador como de técnicas no directivas. Así, cobran importancia las oportunidades terapéuticas para el aprendizaje de habilidades, y experimentar los éxitos sociales y así como la sintonía empática con el terapeuta facilitador. Cinco principios ilustran cómo el consejo de parejas se debe desarrollar en el marco del juego.

En los últimos cinco años, Michael Karcher ha desarrollado un manual para el “consejo de parejas” (Karcher, 1997, 2002, 2007, Karcher y Nakkula, 1997). Como en la terapia de pareja, el consejo de parejas, es una intervención psicosocial en la que dos niños están unidos en una relación de consejo y se entrenan en técnicas de desarrollo de las relaciones a través del uso terapéutico de los juguetes. Hablan, reflexionan, y guían sus conductas hasta solucionar sus problemas de forma más efectiva. El objetivo es ayudar a los niños socialmente menos competentes, a desarrollar y mejorar las relaciones de amistad sobre decisiones y habilidades de mantener la amistad a través de la creación y el mantenimiento de una estrecha relación con un compañero durante un lapso de 3 meses de tiempo.

Las sesiones de consejo suelen durar unos 50 minutos, e incluye una serie de oportunidades estructuradas para la negociación social y la reflexión sobre las interacciones sociales de la pareja. Durante cada sesión, los participantes han de decidir juntos qué actividad van a participar en ese día. La negociación y el acuerdo son fundamentales, por lo que se hace hincapié en tres reglas: 1) la pareja decide

conjuntamente qué hacer, 2) lo que hacen, deben hacerlo juntos, y 3) está prohibido hacerse daño unos a otros, por lo que el respeto es primordial. Las sesiones comienzan con la selección de una actividad a desempeñar. El facilitador asegura que la actividad sea segura y proporcione un conjunto predeterminado de juegos (por ejemplo, "parchís", "UNO", "oca" cartas de naipes, títeres...). Los niños pueden usar los juguetes y juegos que se ofrecen o puede traer y compartir sus propios juguetes o juegos. Se anima a las parejas a encontrar una actividad que disfruten los dos miembros y puedan volver en repetidas ocasiones a lo largo de las sesiones. Ésta es considerada la "actividad base" y se les permite utilizar esta actividad como telón de fondo para tratar discusiones y aprender habilidades de relación más maduras. Cuando surgen conflictos, el facilitador debe ayudar a solucionar los problemas y enseñar técnicas de resolución de conflictos eficaces y más maduras. Al final de cada sesión, durante los últimos diez minutos, se les pide a los niños que reflexionen sobre sus conflictos de la sesión y así se evalúa la eficacia de su resolución para ese día. Anticipar la forma en que podrían manejar este tipo de conflictos de manera diferente en futuros períodos de sesiones es fundamental. El facilitador también pide que intenten identificar sus experiencias positivas compartidas, para describir su cooperación y experiencias de intimidad que se hayan dado. Aunque esta estructura básica puede ser aplicada a la terapia de pareja y al consejo por parejas, las dos intervenciones son diferentes en la práctica. Pues la primera es más duradera, se trata con mayor exactitud los conflictos surgidos porque éstos son asociados a trastornos específicos, y suelen ser tratados en periodos más extensos debido a su complejidad.

Los principios en los que se basa el consejo de pareja o el consejo de parejas, son los siguientes:

*Principio 1: Dejar claro que la atención se centra en el desarrollo de habilidades para la amistad.* Así, se presta mucha más atención a ayudar a los niños a reflexionar sobre sus interacciones y desarrollar ideas sobre sus patrones de relación inmediata. Las intervenciones para la empatía y la educación deben de estar en equilibrio a través de los esfuerzos del facilitador para validar los sentimientos de los niños sobre sus conflictos interpersonales y educar sobre las medidas que podrían tomar para tener más éxito en las futuras interacciones. Las relaciones que se establezcan de forma exitosa en el momento, especialmente la propia amistad con su pareja, son vistas como el objetivo principal de la intervención.

*Principio 2: Ayudar a los niños a reflexionar sobre las cualidades de la amistad madura y sus posibles beneficios.* Así, se debe facilitar a los niños oportunidades de experimentar experiencias de relación más maduras y exitosas para la propia relación. Un supuesto de consejo por parejas, es que las habilidades desarrolladas en el microcosmos de la pareja se generalizará a otras relaciones fuera de la pareja, es decir a futuras relaciones de amistad. En concreto, los facilitadores deberían promover el uso de técnicas de toma de perspectivas y enseñar habilidades para resolver problemas de forma eficiente. Tanto problemas que presenten los propios niños, como problemas que se manifiesten fuera de la pareja, por lo general directamente en la sesión. Por ello, intervenciones para seguir centrándose en las cualidades de la amistad madura y el "aquí y ahora" del desarrollo de la relación de la pareja son fundamentales para el desarrollo exitosos de las sesiones.

*Principio 3: Hincapié en lo positivo y en la experiencia de cooperación.* Así, a pesar de las sesiones iniciales y las de conclusión, como el inicio y final de la propia sesión. El mayor tiempo de la terapia se basa fundamentalmente en el juego de la propia pareja, y en el que el facilitador solo debe intervenir para enseñar o ayudar a los niños a practicar la resolución de problemas de forma efectiva, y en mejorar la toma de perspectiva. Por ello, durante estos tiempos, el facilitador debe acentuar y hacer hincapié en los puntos fuertes de las relaciones, y mantener una postura de consideración positiva, y siempre facilitando las interacciones cooperativas.

*Principio 4: Utilizar los conflictos del pasado como enlace de nuevas oportunidades para experiencias exitosas.* El facilitador debe intentar realizar las máximas intervenciones estructuradas, directivas y/o no directivas, que enlacen los problemas de relación que vayan surgiendo con experiencias negativas del pasado. Al igual que en la terapia de juego de Kernberg, los facilitadores deben asumir que hay logros sociales que los niños necesitan experimentar para compensar los déficits anteriores. Por ello, el facilitador actúa como un historiador de las relaciones de los niños. Cuando se ha aprendido en la relación de pareja a hablar de los problemas, los enlaces se hacen por el facilitador para promover la idea. Pues con el paso del tiempo, se espera que los niños también hablen de sus problemas y aprendan a analizarlos para sustituirlos por patrones de conducta social más adaptativos y más eficaces.

*Principio 5: Promover la conexión de ideas aprendidas y ayudar a los niños a reconocer el cambio.* El éxito de la terapia de parejas depende del desarrollo de los niños

durante las sesiones y de las problemáticas sociales que presenten, pero fundamentalmente depende de las relaciones auténticas que promueven la conexión interpersonal de la pareja. Esto requiere al facilitador, proporcionar oportunidades hacia la participación de los niños ayudándoles a la asimilación de la responsabilidad personal de éxitos y fracasos. Al igual que la terapia centrada en el juego (Garaigordobil, 2005, 2009), los facilitadores de parejas, permiten a los niños elegir sus propios juegos y decidir qué hacer en conjunto y para cuánto tiempo. Mientras los niños juegan, y especialmente cuando la obra es mutuamente agradable y refleja la interacción respetuosa, el facilitador debe reforzar las habilidades de los niños durante la relación y sus esfuerzos por mantener su amistad. El facilitador debe ayudar a mantener la cooperación y profundizar su conexión interpersonal, ya que dependerá de ello, que los niños estén dispuestos a tener en cuenta al compañero de juego y tratar de usar las habilidades sociales más maduras que han ido aprendiendo.

#### 4.2.4. Selección de candidatos:

En cuanto a la selección de los candidatos, a nivel general, las parejas deben ser lo suficientemente similares para que uno no tenga un poder o ventaja cognitiva sobre el otro. Sin embargo hay dos razones por las cuales deben existir importantes diferencias. La primera es que se promueve el conflicto - por lo general a través de malentendidos - que pueden facilitar el desarrollo cognitivo y el desarrollo de habilidades. En segundo lugar, que a cada niño o niña tenga perspectivas personales diferentes y así poder demostrar nuevas formas de ser y de actuar. Por ejemplo, los jóvenes que actúan de forma similar, como los jóvenes delincuentes, es probable que refuercen su subcultura y por tanto la conducta de sus compañeros. Por ello, los niños y niñas que actúen y piensen de manera diferente a la pareja, será beneficioso para el desarrollo de las sesiones de consejo.

Los niños junto con sus parejas, deben compartir un nivel similar de la capacidad de toma de perspectiva, para no tener ventajas uno sobre el otro. Por ello, se espera que los niños emparejados compartan las mismas necesidades de desarrollo (es decir, la necesidad de desarrollar habilidades para la amistad de un tipo de desarrollo similar: 1) la expresión de las necesidades, 2) la cooperación, 3) hacer amistades duraderas y significativas).

Por otra parte, se aconseja que los niños difieran en cuanto a la orientación interpersonal (el estilo de la transformación subjetiva), y que compartan variables referentes a la historia personal (edad, sexo, intereses...).

#### 4.2.5. Técnicas

A algunos procedimientos para el tratamiento de parejas fueron desarrolladas por Selman y Schultz (1990) en base a su teoría del desarrollo, pero aparte de un número considerable de estudios de casos, se ha investigado poco sobre procesos de interacción en "parejas" y menos aún en el desarrollo de técnicas de intervención por parejas. No obstante, Karcher y colegas (2007), han diseñado **3 técnicas** fundamentales (Tabla 3):

1. *Perspectiva subjetiva (apoyo al desarrollo del nivel 0 al 1):* se pretende capacitar a la toma de perspectiva, por lo que se debe ayudar a los niños a identificar mejor sus puntos de vista subjetivos y ver cómo estas perspectivas afectan a los comportamientos interpersonales. El facilitador debe ayudar a los niños a tener una perspectiva sobre sus acciones y motivaciones. En este nivel básico, el objetivo del facilitador es ayudar a los niños a identificar y expresar sus creencias, deseos, objetivos y sentimientos, es decir, su perspectiva subjetiva. Esta técnica es fundamental en niños con tendencia a tener comportamientos impulsivos.

2. *De enlace o vínculo (apoyo al desarrollo del nivel 1 al 2):* El objetivo de la vinculación es ayudar a los dos niños a que relacionen entre sí sus puntos de vista con el fin de tomar decisiones sobre las acciones más adecuadas. La principal tarea del facilitador es ayudar a los niños a mantener su enfoque en ambas perspectivas simultáneamente, mediante la vinculación de los dos puntos de vista diferentes. El facilitador ayuda a la pareja a resolver problemas y a comunicar sus necesidades por separado, deseos y creencias.

3. *Habilitación (apoyo al desarrollo del nivel 2 al 3):* Fomentar la "reciprocidad" y la reflexión compartida es una habilidad básica que los facilitadores deben ayudar a la pareja más allá de sus distintas necesidades, individuales. El facilitador ayuda a la pareja a recordar tiempos anteriores cuando han sido capaces de colaborar y llegar a nuevas ideas e intereses que se han beneficiado ambos participantes de la relación. El

facilitador permite que los niños vean la importancia de su relación y reconocer que tiene una vida propia más allá de la relación de la pareja.

**TABLA 3:** Las tres técnicas de el consejo de pareja

<b>3 técnicas fundamentales</b> (Selman & Schultz, 1990).		
<b>TÉCNICA</b>	<b>Descripción</b>	<b>Ejemplo</b>
<b><i>Perspectiva subjetiva</i></b> (el apoyo al desarrollo del nivel 0 al 1)	Fomentar, sobre todo en niños impulsivos, la expresión de sus necesidades y deseos.	Articulación de las perspectivas individuales.
<b><i>De enlace o vínculo</i></b> (apoyo al desarrollo del nivel 1 al 2)	Fomentar la vinculación de las perspectivas de dos niños que no pueden hacerlo de forma individual.	Ayudar a los niños a establecer relaciones entre dos puntos de vista.
<b><i>Habilitación</i></b> (apoyo al desarrollo del nivel 2 al 3)	Fomentar el análisis de consecuencias negativas a largo plazo sobre las acciones individuales en torno a sus relaciones.	Ayudarles a tomar una perspectiva en tercera persona.

Estas son las principales técnicas que se utilizan en la actualidad por los terapeutas de pareja en centros de tratamiento residenciales, escuelas, y el tratamiento de los centros de día en los Estados Unidos y Canadá.

#### 4.2.6. Estructura de las sesiones y actividades

Las parejas se pueden realizar con niños pequeños y adolescentes. En cada caso, la estructura y los objetivos de la pareja difieren. No obstante, se basan en las necesidades de desarrollo del niño en sí. Tal vez la edad más apropiada para las parejas como se describe en el Manual de Orientación para parejas (Karcher, 2002) es para niños y niñas de 8 a 14 años. Los niños entre estas edades son edades suficientes para participar en las actividades de reflexión, con la suficiente capacitación para centrarse en actividades comunes, y motivados por el juego para participar en los juegos y trabajar en el juego cooperativo. Así podrían cumplir las principales tareas de desarrollo de la amistad.

Las sesiones pueden variar en longitud y estructura, Karcher, ilustra claramente la importancia de la reflexión, la perspectiva de compartir, y la planificación en el desarrollo de una relación de pareja. También enumera los deberes del niño y el facilitador durante el período de juego de la sesión. Algunos facilitadores de parejas son más estructurados. Por

ejemplo, Selman y Schultz (1990), tienden a centrarse más en facilitar el desarrollo de una relación natural y el uso de las actividades menos estructuradas en su trabajo. Las tres formas, proporcionan un equilibrio de tiempo de reflexión estructurado y temporal que ayuda a: promover la toma de perspectiva a través de reflexiones guiadas, y facilitar el desarrollo de una relación significativa, proporcionando la flexibilidad de los niños en términos de lo que juegan y hacen unos con otros.

Así, a partir de dichos autores, se muestran las características básicas de la estructura de sesiones; por un lado una estructura general a partir del desarrollo del juego, y por otra parte clasificándolo en sesiones iniciales, intermedias y finales.

#### **Estructura general de de el consejo de pareja:**

*Dos niños o dos niñas (1 pareja):* del mismo sexo, similares niveles de desarrollo cognitivo de madurez, el estilo de comportamiento contrario (es decir, la orientación interpersonal), por lo general entre 8 y 14.

*Forma de juego:* dinámico, juegos físicos, las habilidades basadas en reglas y normas sociales o de convivencia.

*Las intervenciones de desarrollo:* Los facilitadores ayudan a los niños a resolver problemas, resolver conflictos, identificar la dinámica de la pareja, expresar sentimientos y hablar de los problemas interpersonales, las experiencias y necesidades, mientras que los niños o niñas juegan juntos.

#### **Estructura principal: un juego exitoso**

- 1) Reflexionar sobre los éxitos de la última sesión y los conflictos,
- 2) Negociar el primer juego;
- 3) Negociar futuros juegos y puntos de vista sobre diferencias
- 4) negociar las segundas oportunidades o disputas (por ejemplo, quién comienza el juego, cómo y cuándo se gana);
- 5) reflexionar sobre la sesión,
- 6) anticipar cómo evitar el problema similar en el futuro,
- 7) planear una actividad para la próxima sesión.

**El trabajo del facilitador: Estructuración de las sesiones:**

**Estructura de la sesión de Inicio:** *El facilitador debe ayudar a los niños a...*

- 1) Reflexionar sobre período de sesiones pasados (qué funcionó y qué no).
- 2) Estado de cómo se sintieron en ambas situaciones (éxito / intimidad y los conflictos / autonomía).
- 3) Identificar lo que van a tratar de hacer de manera diferente durante el actual período de sesiones.
- 4) Plan de qué van a hacer en el actual período de sesiones (primer juego de la negociación).

**Estructura de las sesiones intermedias:** *Los facilitadores deben ...*

- 1) Reforzar positivamente las competencias alcanzadas, garantizar la seguridad.
- 2) Ayudar a identificar el nombre de la experiencia afectiva de la intimidad / autonomía.
- 3) Ayudar a negociar con éxito los conflictos y problemas surgidos.
  - a) el uso de solución de problemas, pasos de la resolución.
  - b) la toma de perspectiva del sistema (mediante el empoderamiento, la vinculación, de apoyo).

**Estructura de la sesión de Final:** *El facilitador ayuda a los niños a ...*

- 1) Reflexionar sobre cómo fueron las sesiones: lo que funcionaba y qué no funcionaba tanto de las negociaciones.
- 2) Identificar lo que ayudó a su amistad, y lo que era problemático.
- 3) Anticipar lo que se va a hacer diferente para la próxima semana (si la hay)
- 4) Plan de actividades de su próximo período de sesiones (si lo hubiera).
- 5) Despedida y recuerdo de lo aprendido.

## **PARTE II: TRABAJO EMPÍRICO**

### **Capítulo 5: Diseño de Investigación**

5.1. Contexto e investigación del grupo GREI .....	62
5.1.1. Objetivos estudio piloto Grupo GREI.....	65
5.2. Instrumentos .....	66
5.2.1. Rel-Q ( <i>Relationship Questionnaire</i> ) .....	66
5.2.1.1. Descripción del instrumento .....	66
5.2.1.2. Aplicación .....	69
5.2.1.3. Corrección .....	70
5.2.2 Cuestionario sobre conocimiento de Estrategias de Interacción entre Iguales, de Díaz-Aguado (1986, 1988) .....	73
5.2.2.1 Descripción del instrumento .....	73
5.2.2.2 Aplicación .....	74
5.2.2.3 Corrección .....	75
5.3. Participantes.....	76
5.4. Metodología. Diseño de Intervención .....	78
5.4.1. Metodología para la aplicación del Aprendizaje de la Amistad.....	79
5.4.2. Metodología para la formación del método de Intervención .....	80
5.5. Cronograma .....	83

### **CAPÍTULO 5: Diseño de Investigación**

En el siguiente capítulo se describe el contexto de investigación del que surge, los objetivos en los que se enmarca, los instrumentos, la muestra, el cronograma de intervención, así como la metodología empleada. En la metodología, se detalla tanto el desarrollo de las sesiones de intervención reales, las grabaciones, la metodología de descripción y los análisis de los resultados. Por otra parte, se detalla el aprendizaje y entrenamiento del propio investigador, así como la propuesta de un protocolo de intervención y una programación didáctica para la formación de otros investigadores.

#### **5.1 Contexto e investigación del grupo GREI**

El rechazo de los iguales en la infancia es una de las dificultades mayores y que más negativas consecuencias tiene para el ajuste psicosocial, alcanzando estas consecuencias la adolescencia y la vida adulta (Bierman, 2004). Así, el Grupo GREI, se

instaura en un proyecto de Investigación (denominado *Rechazo entre iguales y dinámica social en el aula: una aproximación multidisciplinar y multimetodológica*, financiado desde el año 2009) en el que surge de la necesidad de estudiar dicho fenómeno atendiendo a sus múltiples determinantes, componentes y diversidad, y, especialmente, a su dimensión longitudinal.

Pese a la dilatada investigación en torno al rechazo, pero reciente, existen todavía lagunas a las que intenta dar respuesta esta investigación: las condiciones en las que surge y se mantiene el rechazo, su evolución a lo largo de la escolaridad y la influencia de los diversos componentes de intervención en patrones de interacción y otras medidas, y en su caso, en el cambio de tipología sociométrica de rechazados y rechazadas.

La investigación actual del equipo, es continuación de otra que se inició en el año 2009, aunque en la actualidad, abarca el periodo de final de 3º curso, y 4º y 5º, para las 33 aulas de la cohorte control, y final de 2º curso, y 3º y 4º, en las 27 aulas de la cohorte experimental.

Por otra parte, dentro de cada muestra (experimental y control) diferenciamos una submuestra: la formada por los niños y niñas en situación de rechazo, junto con el mismo número de compañeros y compañeras de tipo sociométrico medio. Estos últimos han sido seleccionados en todas las aulas control y experimental de forma aleatoria entre los niños y niñas medios y sirven como muestra de comparación normativa respecto a los niños y niñas en situación de rechazo. La submuestra de rechazados y medios seleccionados a la que denominaremos *submuestra seleccionada* recibe una evaluación adicional en otro momento de evaluación, y, en el caso del grupo experimental, recibe, además, una intervención específica para los sujetos rechazados.

Por ello, el proyecto plantea **cuatro grandes objetivos**:

1. Continuar con el análisis profundidad de las relaciones entre iguales y del fenómeno del rechazo en su contexto interpersonal a lo largo de su escolaridad (niños y niñas 7-10 años, en este proyecto).

2. Continuar con la elaboración y puesta en marcha de un programa de intervención multinivel, multicomponente y multiagente y formación del profesorado que mejore el contexto social de las aulas y promueva la mayor participación de los alumnos rechazados, cuyos principales componentes son:

- a) programa de intervención socioemocional (prosocialidad, asertividad, gestión emocional y resolución de conflictos),
- b) intervención sobre el contexto social del aula (b1 relaciones profesor-alumnado; b2 relaciones alumno-alumno –aprendizaje cooperativo, normas, dinámicas sociales, reputaciones–);
- c) Trabajo específico con el alumnado rechazado y *aprendizaje de la amistad*;
- d) Trabajo con familias de alumnado rechazado;
- e) La participación del profesorado.

3. Ajustar la intervención a las dinámicas particulares de cada aula y a las necesidades concretas de cada niño y niña rechazados, mediante seguimientos quincenales y la utilización de un número amplio de protocolos, la incorporación de medidas de evaluación, y la utilización de estrategias de análisis multinivel de los resultados que permitan medir la efectividad de la intervención y de sus componentes.

4. Incrementar progresivamente la sensibilidad de los centros, profesores y familias hacia el fenómeno de la exclusión, y la incorporación de los curriculum socioemocionales de amplio espectro en las programaciones de los cursos que siguen al grupo experimental.

En cuanto a las hipótesis de partida, se prevee a grandes rasgos que, el grupo control muestre una estabilidad del rechazo superior al de otras tipologías sociométricas, que cursará con gran heterogeneidad interna, con el agravamiento de alguna de sus dimensiones (problemas conductuales, emocionales, cognitivos patrones de interacción negativos, procesamiento de la información imprecisa, agrupamientos negativos, menos participación en la escuela,) y de sus consecuencias (menor aceptación, más rechazo, posiciones más periféricas, sentimientos de más soledad,...). Se espera encontrar también un perfil diferencial para rechazados y rechazadas.

Por otra parte, para el grupo experimental, se hipotetiza una menor estabilidad en el rechazo, con potenciales cambios de tipología para rechazados y rechazadas con perfiles menos negativos (por ejemplo, subtipos retraídos y medios), y mejoras significativas de los niños y niñas rechazados en competencia social (conductas prosociales, patrones de interacción, procesamiento de la información interpersonal, reputación conductual y cualidades de la amistad; así como una disminución de los aspectos negativos (estrategias agresivas e impulsivas, sentimientos de soledad y exclusión ...) y mejoraras en el contexto

social del aula (menor tasa de alumnos con problemas; disminución significativa del número de rechazadas y rechazados; reorganización de las redes sociales del aula y de las normas grupales, con una perspectiva de mayor integración, menor exclusión y más cooperación entre iguales; mayor proximidad y mayor control en las relaciones profesor-alumnado y evaluaciones más positiva de los profesores sobre los alumnos).

Por todo lo mencionado anteriormente, el Grupo GREI (García-Bacete et al., 2010b), ve la necesidad de probar la eficacia de un programa de intervención que pueda ser aplicado de forma extensiva y universal, en el contexto del aula, atendiendo a varias direcciones: aprendizaje socioemocional y clima de aula, aprendizaje cooperativo, *aprendizaje de la amistad*, relaciones profesor alumno y alumno-alumno y las relaciones con las familias (niños-padres, profesores-padres). Por ello, el presente estudio piloto sobre la aplicación de la propuesta de intervención por parejas de Selman, gira en torno a uno de los proyectos de intervención, entre otros, del grupo GREI, propuestos a partir de febrero de 2012 para la muestra experimental.

#### 5.1.1. Objetivos del estudio piloto.

El grupo GREI de Investigación (García-Bacete et al., 2010b), pretende validar una intervención específica, en el que está enfocada hacia una muestra concreta sobre un mayor riesgo psicosocial. Por ello a través de este estudio piloto, **se pretende:**

1. Adaptar y aplicar el “consejo de pareja“ de Karcher derivada de la “terapia por parejas” de Selman; para una muestra de alumnos de 3º y 4º de primaria de un colegio público de Castellón de la Plana.

2. Evaluar los cambios sobre el Aprendizaje de la Amistad en los participantes. Por ello los objetivos en el proceso de aprendizaje de la amistad son:

- a) Comprender las relaciones interpersonales de una forma más eficaz y adaptativa.
- b) Comprender los conflictos en las relaciones sociales de una forma más eficaz y adaptativa.
- c) Facilitar la toma de perspectiva hacia opiniones o puntos de vista diferentes a los de uno mismo.

- d) Desarrollar habilidades y estrategias de negociación que les ayude a resolver conflictos (Habilidades de resolución sobre supuestos hipotéticas y sobre conflictos reales).
- e) Significado personal de las relaciones interpersonales de un nivel más adaptativo.
- f) Significado personal de las los conflictos en las relaciones sociales de un nivel más adaptativo.

3. Evaluar la metodología de aplicación de la intervención en base a la formación adquirida por el facilitador. Pues, se pretende principalmente formar al investigador que va a ejercer el papel de facilitador en el desarrollo de las sesiones de de Aprendizaje de Amistad.

4. Elaborar un protocolo de intervención para la actuación del facilitador en el desarrollo de las sesiones. Dicho protocolo se llamará “Aprendizaje de la amistad” a partir de la “consejo de pareja“ de Karcher, y derivada de la “terapia por parejas” de Selman.

5. Proponer un método de formación para otros investigadores.

## 5.2 Instrumentos de evaluación

### 5.2.1 Rel-Q, (Relationship Questionnaire).

#### 5.2.2.1 Descripción del instrumento

El *Relationship Questionnaire* (Rel-Q), o cuestionario de relaciones sociales, es un instrumento utilizado por el Grupo de Investigación sobre relaciones interpersonales de la Universidad de Harvard (Schultz, y Selman, 2005), en el que se utiliza para la intervención por parejas o consejo propuestas por Selman y Karcher, respectivamente. Es un cuestionario de opción múltiple que evalúa el nivel de desarrollo de las competencias interpersonales en el marco de las relaciones sociales. La forma de evaluar y así como su medida se centra en las relaciones que se establecen entre dos personas (amigos y conocidos del grupo de iguales) y adultos (padres y profesores), por ello es de considerable relevancia para este estudio, y para medir variables relacionadas con el Aprendizaje de la Amistad.

Existen diferentes versiones del Rel-Q, en base a diferentes rangos de edad para su

medida, y en base al modelo teórico evolutivo del que parte (Selman, 1979, 1980). Pues para los dos primeros niveles del modelo (el nivel 0 y el nivel 1), se utiliza la versión en la que responden a partir de conductas que se cuentan sobre diferentes animales. Para estos dos niveles, de 4-6, y de 7-8, la perspectiva es egocéntrica y hacia uno mismo (*Tabla 1*). Y a partir de los 9 años, (a partir del nivel 3), aparece la perspectiva hacia los demás, por lo que se utiliza dicha versión para este estudio.

Existen múltiples traducciones en diferentes idiomas y para diferentes edades desde el Grupo de Investigación sobre relaciones interpersonales de la Universidad de Harvard (Schultz, y Selman, 2005). En la validación pertinente del cuestionario de relaciones sociales, se analizan las competencias sociales que demuestren el crecimiento o madurez de la competencia social. Las competencias sociales para dicho cuestionario se definen de acuerdo a los niveles de madurez de las tres competencias psicológicas del modelo teórico de Selman (1980), la *comprensión interpersonal*, que sería la comprensión que tiene el sujeto de las relaciones interpersonales en general; las *Habilidades Interpersonales*, que incluyen tanto las estrategias de negociación interpersonal a la hora de resolver conflictos de relación y mejorar las relaciones sociales, como experiencias compartidas junto a las habilidades de relación, y; el *significado personal*, que se tiene de las relaciones sociales, de la intensidad y calidad de las experiencias que se aportan, así como la inversión emocional que se hace hacia la relación en sí.

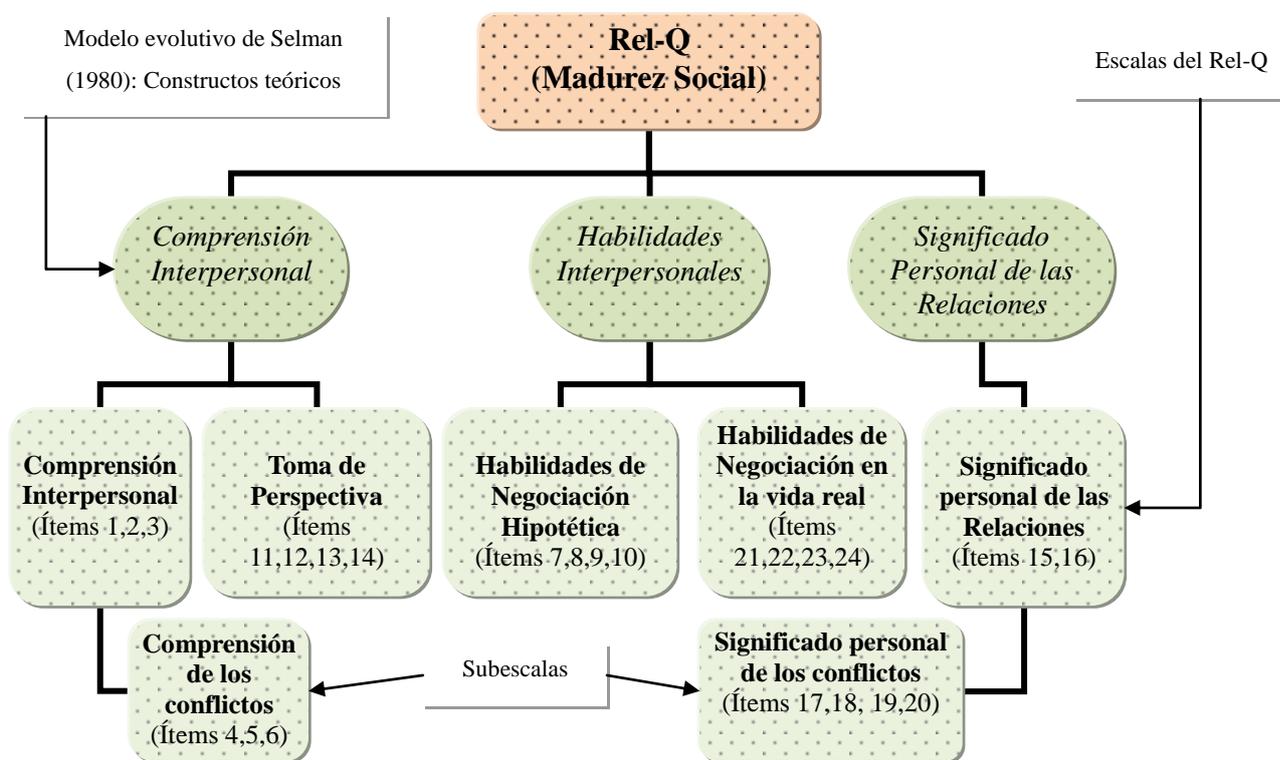
Los resultados de su validación se basan en una muestra de 4.076 niños de infantil y primaria, hasta, lo que correspondería hasta un nivel de 3º de educación primaria de nuestro país. Dicha muestra se extrajo de escuelas públicas sobre dos áreas geográficas diferentes que mostraron fuertes tendencias de desarrollo y diferencias de género: se observaron diferencias significativas en entre nivel medio de cada clase, desde infantil hasta 3º de primaria, y a partir de 2º de primaria, las niñas siempre obtuvieron calificaciones más altas que los varones. Por otra parte el REL-Q, también mostró asociaciones teóricamente previstas con una escala de calificación sobre habilidades sociales del maestro.

El Rel-Q que se utiliza en este estudio, se basa en la metodología de autoinformes , en el que requieren habilidades de lectura básicas y buena comprensión lectora. Por eso, al estar en el rango inferior de edad, 8 y 9 años, se ha optado por aplicarlo de forma

expositiva en el que el investigador, lee y explica los ítems para mayor comprensión de los mismos. Así, se plantean diferentes historias (24 ítems) sobre las relaciones sociales de la vida cotidiana. E niño-a debe responder tal cual fuera su reacción más similar a su modo de actuar, para posteriormente elegir de las 4 opciones posibles, cuál es la mejor opción o respuesta en base a su opinión. Finalmente deben elegir, cuál es la respuesta que más se ajusta a su modo de actuar para esa historia particular.

El cuestionario de relaciones sociales que se ha utilizado en esta versión se basa en 24 ítems medidos a partir de 5 escalas y 2 subescalas. En el siguiente organigrama se detalla cada escala y subescala para cada constructo del modelo teórico (*Fiura 1*). Éstas son:

1. *Comprensión Interpersonal* (Ítems 1,2,3): Que hace referencia a la comprensión que tiene el sujeto de las relaciones interpersonales en general.
  - a. *Comprensión de los Conflictos* (Ítems 4,5,6): Es la comprensión que tiene el sujeto sobre los conflictos en sus relaciones.
2. *Toma de Perspectiva* (Ítems 11,12,13,14): Capacidad para entender la perspectiva del otro.
3. *Habilidades de Negociación Hipotética* (Ítems 7,8,9,10): Se refiere a las habilidades de relación social en cuanto a competencia social dentro de un supuesto hipotético o imaginario.
4. *Habilidades de Negociación en la vida real* (Ítems 21,22,23,24): Se refiere a las habilidades de relación social en cuanto a competencia social dentro del marco de las relaciones de vida cotidiana.
5. *Significado personal de las Relaciones* (Ítems 15,16): Es el significado personal de las relaciones en cuanto a la calidad e intensidad que representan las emociones como consecuencia de relaciones sociales.
  - a. *Significado personal de los Conflictos* (Ítems 17,18, 19,20): Es el significado personal de los conflictos en el sentido de su comprensión, repercusión, y consecuencia afectiva.



**FIFURA 1:** Organigrama de constructos teóricos de Selman, en relación con el cuestionario de relaciones sociales (Rel-Q).

### 5.2.2.2 Aplicación

El Rel-Q que se ha utilizado en este estudio, se aplica mediante una entrevista individual presentando verbal y gráficamente las situaciones y tratando que el niño conteste los dos tipos de medida,. Primero si le parece una opción, *mala, regular, buena o excelente* para cada alternativa múltiple del ítem, y por otro lado la medida de *mejor respuesta*, que sería elegir una de las cuatro alternativas anteriores sobre cuál es la mejor opción a su modo de ver.

El *procedimiento de aplicación* es el siguiente:

A) Se describe al niño el cuestionario y cuál es el procedimiento, y se le explica el ítem ejemplo que tiene el Rel-Q, para ver si los niños o niñas lo han entendido correctamente.

B) *Se les pasa los 24 ítems*, a modo de entrevista.

En este caso, el Grupo GREI de investigación ha adaptado la versión 4 (traducida al español), a un lenguaje más acorde a nuestro país, pues ya existía una traducción castellana, pero al ser un castellano procedente de América Latina, se optó por adaptarlo a un español más acorde a la Península Ibérica (y sin olvidar la corroboración lingüística de la versión original inglesa).

### 5.2.2.3 Corrección

La puntuación y corrección estadística del Rel-Q se explica más detalladamente a continuación. Así, el Rel-Q ofrece dos puntuaciones para cada escala:

Una puntuación de “valoración de respuesta” basada en las valoraciones separadas de los niños a cada respuesta de opción múltiple como comentábamos anteriormente, y la puntuación de “mejor elección”, basada en cuál de las cuatro respuestas han elegido como la “mejor”. Esto se da tanto en la versión 1, sobre una historia explicada en papel, como en la versión 2 sobre una historia contada sobre las actuaciones de diferentes animales.

La guía de puntuación presenta la siguiente información para el ítem 1 (a modo de ejemplo, *Tabla 4*), “*Un buen amigo o amiga es aquel o aquella que...*”:

Los números en negro de la derecha de cada respuesta de opción múltiple (letras *a*, *b*, *c*, *d*, columna izquierda) representan el nivel de desarrollo asignado a las respuestas basados en un previo análisis teórico y empírico de las respuestas de los sujetos a los dilemas de negociación interpersonal, (Selman y Scultz, 1990). En esta historia, como en todas las historias, las respuestas no están en orden al nivel de desarrollo, sino que están ordenados aleatoriamente. El nivel de desarrollo de la respuesta que un niño elige como “la mejor” es la puntuación asignada a la puntuación “la mejor opción” de cada pregunta (lo que corresponde a la segunda medida).

**TABLA 4:** Ítem1. *Un buen amigo/a (comprensión de relaciones interpersonales):*

<b>MEDIDA 1</b>		<b>MEDIDA 2</b>			
<i>Puntuación para la “mejor opción”</i>		<i>Puntuación para la “valoración de respuesta”</i>			
<i>Nivel de desarrollo</i>		<i>Pobre (Mal)</i>	<i>Promedio(Regular)</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>
a.	<b>1</b> ( <i>Unidireccional</i> )	2	3	<b>2</b>	1
b.	<b>0</b> ( <i>Egocéntrico</i> )	3	<b>2</b>	1	0
c.	<b>3</b> ( <i>Mutuo</i> )	<b>0</b>	1	2	3
d.	<b>2</b> ( <i>Recíproco</i> )	1	0	3	<b>2</b>

La guía de puntuación también presenta los niveles de puntuación para ser asignados para cada respuesta de opción múltiple que el sujeto otorga baremándolo en una escala de Likert de pobre (o malo), promedio (o regular), bueno, o excelente. El número correspondiente en la tabla es el nivel asignado para cada valoración particular de cada respuesta.

Las elecciones de Jenny (a modo de ejemplo como sujeto experimental) en el ítem “*Un buen amigo o amiga es aquel o aquella que...*”, servirán como ejemplo para mostrar el proceso de puntuación. (*Marcadas en la tabla anterior en color negro y subrayado*). En la puntuación “mejor opción” Jenny seleccionó una respuesta recíproca (d) como su mejor opción; entonces su puntuación para “mejor opción” sería de 2.0 para este ítem.

- La valoración de Jenny en la respuesta *unidireccional* 4a es “buena”, sobrevalorándola (para nuestros estándares) y se le da una puntuación de 2.
- Su valoración en la respuesta *egocéntrica* 4b, responde como “regular”, desestimando la respuesta y también recibe una puntuación de 2.
- La puntuación en la respuesta *mutua* 4c es “pobre”, desestima la respuesta y se le da una puntuación de 0.
- Y en su valoración de las respuestas *recíprocas* 4d es “excelente”, por lo que la sobrevalora y se le da una puntuación de 2.

La puntuación de Jenny para su “valoración de respuestas” de las 4 respuestas es de 1.5, la cual es calculada a través de la suma de las 4 puntuaciones y dividida entre 4:  $(2+2+0+2)$  dividido entre 4, lo que es igual a 6y dividido entre 4, resultado, 1.5.

En el caso de que el sujeto fallara al responder una de las cuatro opciones o respuestas, las respuestas valoradas son sumadas y divididas por el número de valoraciones que el niño ha hecho (ejemplo: 3,2 ó 1) para calcular su puntuación de “valoración de respuestas”.

Puntuar las respuestas valoradas para cada historia de pobre a excelente, involucra el otorgamiento de puntos, con lo cual ubica la madurez o inmadurez que obtiene el sujeto en cada ítem. La cantidad de puntos que cada sujeto obtiene por cada respuesta valorada, se basa en los rangos de nivel de desarrollo de cada ítem, tal cual como marca la perspectiva teórica coordinada (*Tabla 5*).

**TABLA 5:** *Perspectiva teórica coordinada para la valoración de respuestas*

<i>MEDIDA 1</i> <i>Puntuación para la</i> <i>“mejor opción”</i>	<i>MEDIDA 2</i> <i>Puntuación para la</i> <i>“valoración de respuesta”</i>			
	<i>Nivel de desarrollo</i>	<i>Mal</i>	<i>Regular</i>	<i>Bueno</i>
<i>0 ( Egocéntrico)</i>	<b>3</b>	2	1	0
<i>1 (Unidireccional)</i>	2	<b>3</b>	2	1
<i>2 (Recíproco)</i>	1	0	<b>3</b>	2
<i>3 (Mutuo)</i>	0	1	2	<b>3</b>

Para este ítem (pregunta 1, “*Un buen amigo o amiga es aquel o aquella que...*”) el rango de niveles de respuesta va del nivel 0 al nivel 3. En este caso, a los sujetos se le dará una valoración de su respuesta como 3 cuando ellos valoren las respuestas exactamente cómo has sido acordada desde la perspectiva teórica coordinada, correspondiente a la diagonal en la tabla 5. Es así que, una puntuación de 3, es otorgada para aquellas estimaciones particulares cuando las respuestas de nivel 0 son valoradas como pobres, las respuestas de nivel 1 valoradas como promedio, las respuestas de nivel 2 valoradas como buenas, y las respuestas de nivel 3 como excelentes.

Cuando una valoración cae fuera de la diagonal en una casilla, la respuesta tiene que ser de una forma sobrevalorada o infravalorada. (Ejemplo: la valoración de Jenny del ítem 3c, en donde una respuesta de nivel 1 es valorada como pobre), y se le otorga una puntuación de 2.

Si una puntuación está fuera de la diagonal en 2 casillas, que es aun más una sobrevaloración o una infravaloración (ejemplo: la valoración de Jenny en el ítem 3a, la cual es de un nivel de respuesta 0 y es valorada como buena.) el sujeto recibe una puntuación de 1.

Finalmente, si un nivel de respuesta 0 es altamente sobrevalorada como excelente o una respuesta de nivel 3 es altamente infravalorada como pobre, la puntuación de su respuesta es 0.

Como se describe previamente, en las respuestas de Jenny, la puntuación de sus valoraciones por cada historia es la suma de las puntuaciones individuales dividida por el número de respuestas otorgadas.

Las puntuaciones para “la mejor elección” para cada una de las escalas son obtenidas mediante el promedio de las puntuaciones de las “mejores elecciones” de cada uno de las historias de ese dominio. Igualmente las puntuaciones de cada subescala de las

“valoraciones de respuesta” son obtenidas mediante el promedio de las tres puntuaciones de las valoraciones de respuestas que se le da en cada historia. Pues las puntuaciones de “mejor respuesta” y de “valoración de respuesta” tienen una escala métrica para el nivel de desarrollo (aunque la derivación de los niveles de desarrollo de las “valoraciones de respuesta” son mucho menos directas y obvias que las puntuaciones de la “mejor respuesta”), las 2 puntuaciones pueden ser promediadas en una puntuación compuesta total.

## 5.2.2 Cuestionario sobre conocimiento de Estrategias de Interacción entre Iguales, de Díaz-Aguado (1986, 1988).

### 5.2.2.1 Descripción del instrumento

La elaboración de este instrumento se basó en un estudio exploratorio sobre las interacciones espontáneas entre iguales durante el recreo (Díaz-Aguado, 1983), a través del cual se pudo conocer cuáles son los objetivos más frecuentes que los niños se proponen, qué estrategias utilizan para lograrlos y cuáles son los resultados que obtienen con ellas.

El cuestionario está compuesto por ocho historias que plantean determinadas situaciones problemáticas en una relación con iguales. Dichas situaciones consisten en:

1. Iniciar relaciones (historias nº: 1, 4 y 5)
2. Ayudar a otro niño o niña (historias nº: 2, 7 y 3)
3. Resolver conflictos (historias nº: 3, 4 y 7)
4. Conseguir objetos (historias nº: 3, 6 y 7)

A su vez, cada historia representa un objetivo interpersonal concreto que el niño-a debe tratar de conseguir:

- *Historia 1*: conseguir la amistad de un compañero de clase.
- *Historia 2*: consolar a un niño más pequeño.
- *Historia 3*: conseguir la devolución de un juguete que le han quitado.
- *Historia 4*: convencer a un hermano que está viendo la televisión para que juegue con él o ella.
- *Historia 5*: conseguir integrarse en un grupo de juego ya formado.
- *Historia 6*: conseguir que otro niño le regale un caramelo.

— *Historia 7*: convencer para que unos niños le devuelvan el bocadillo a otro.

— *Historia 8*: conseguir que unos niños dejen de reírse de otro más pequeño.

### 5.2.2.2 Aplicación

Se aplica mediante una entrevista individual presentando verbal y gráficamente las situaciones y tratando que el niño sugiera los medios (estrategias) que puede utilizar para alcanzar cada uno de los objetivos.

El procedimiento de aplicación es el siguiente:

**A)** Se describe al niño la primera historia y se le presenta la lámina gráfica correspondiente, haciendo coincidir el sexo de los protagonistas con el del niño entrevistado.

**B)** Se le pregunta qué puede hacer el protagonista de la historia para resolver la situación planteada, con el fin de que manifieste las estrategias que conoce para solucionar los conflictos.

En este caso, el Grupo GREI de investigación ha adaptado las hojas de respuestas en base a algunas modificaciones prácticas del cuestionario. Por ejemplo, si el niño o niña no responde tras realizarle la primera pregunta, se le vuelve a realizar la pregunta las veces que sea necesario hasta que el niño verbalice su repertorio estratégico. En este caso, el investigador, deberá anotar en otro apartado que especificara que el niño o niña ha respondido tras la 2ª, 3ª, etc. pregunta del investigador.

Se optó por este método, ya que al ser una corrección de connotación más cualitativa, para este instrumento, si el niño respondía con varias estrategias, tal y como apunta el método del cuestionario original, se debe numerar para la estrategia de nivel superior, así si es el caso de un niño que le ha costado responder, y se duda excesivamente de si registrar o no con el nivel superior para esa estrategia tras su explicación, se optaría por registrar la estrategia de nivel medio.

**C)** Después de anotar de cada una de las estrategias que el niño sugiere, se le hace reflexionar sobre ella, haciéndole las siguientes preguntas:

1.- *Por qué cree que es eficaz, por qué piensa que de ese nodo conseguirá el Objetivo?*

2.- *Qué consecuencias cree que tendrá para el protagonista, para el otro niño y para la relación entre ambos (qué pensará el otro niño, qué pasará después, etc).*

3.- *Si ha puesto en práctica dicha estrategia o ha visto a alguien que lo hiciera.*

**D)** Se continúa preguntando al niño qué más cosas puede hacer hasta estar seguro de que no conoce más estrategias para resolver la historia en cuestión.

**E)** Una vez que el niño deja de proponer estrategias, se pasa a las siguientes historias con mismo procedimiento.

### 5.2.2.3 Corrección

La corrección de las estrategias, para este cuestionario, se realiza teniendo en cuenta las cuatro dimensiones del conocimiento de estrategias de interacción. Cada una de estas dimensiones es valorada según una escala de cinco grados o niveles, correspondiendo los niveles inferiores al grado más bajo de elaboración, eficacia, consecuencias y asertividad respectivamente, y por otra parte, los niveles superiores al grado más elevado de dichas dimensiones. Es importante considerar que la puntuación en cada dimensión se otorga en función del objetivo específico, que plantea cada historia.

La descripción de las dimensiones es la siguiente:

1. Dimensión elaboración: Depende del nivel de conocimiento psicosocial que refleje y del número de actos intermedios que suponga para lograr el objetivo. va desde estrategias muy directas y rudimentarias (por ejemplo quitar directamente el obstáculo, agredir físicamente, recurrir al adulto para que resuelva la situación, peticiones sin argumento para convencer...) hacia estrategias mucho más indirectas y sofisticadas

2. Dimensión eficacia: Se refiere al grado en que cabe esperar que la estrategia contribuya a lograr el objetivo propuesto. En una parte, se sitúan las estrategias ineficaces (como recurrir a la fuerza y renunciar a convencer, abandonar la situación, estrategias imposibles de realizar o que tienen el efecto contrario, etc.) y en el otro polo las estrategias con alto grado de eficacia (argumentos muy relevantes y convincentes, ofrecer un intercambio ventajoso para el otro, crear un contexto de interacción favorable para la consecución del objetivo, etc.

3. Dimensión consecuencias positivas para la relación y para el otro niño. Se extiende desde consecuencias claramente negativas (agresión física o verbal, imposición por la fuerza o con engaño, informar al adulto con la intención de que se castigue o se riña

al otro niño, etc.) hasta consecuencias muy positivas (ofrecer una clara ventaja o un estatus superior, animarle o alabarle, etc.).

4.- Dimensión asertividad: Se define como el grado en que el sujeto intenta controlar activamente la situación, y está estrechamente relacionada con el estatus que se otorga a sí mismo como protagonista de la acción y con la seguridad que en ella manifiesta. Se extiende desde una ausencia total de asertividad (sumisión, pasividad, inmovilidad) hasta estrategias muy asertivas, como imponer por la fuerza la propia voluntad, otorgarse claramente un estatus superior o proponer un cambio brusco de actividad.

Posteriormente, se calcula la puntuación media que cada sujeto alcanza en cada una de las dimensiones (sumando la puntuación otorgada en todas las estrategias mencionadas para las ocho historias y dividiendo por el número total de estrategias) y se halla la puntuación en conocimiento social global según la siguiente fórmula:

En el anexo se incluyen las historias que componen el cuestionario, las láminas gráficas que las representan y varios ejemplos de la valoración de las estrategias.

### 5.3 Participantes

El **foco de la intervención** fundamental a grandes rasgos, son niños pequeños que presentan un pequeño desajuste o riesgo psicosocial mayor que sus compañeros de clase. No necesariamente deben presentar un trastorno diagnosticado. Así el equipo estableció unos **criterios generales para la elección de los participantes en el momento inicial**, como son:

- La pareja se crea a partir de similitudes y/o complementariedades. No obstante elegir una pareja que ya funcione bien sería poco útil ya que se pretende que adquieran habilidades sociales beneficiosas que se supone no tienen. Lo ideal es que haya algo en común pero que sean diferentes entre sí.
- En cuanto al sexo, pueden ser mixtas, pero no es conveniente en niños menores de 12 años, porque las habilidades son distintas y porque la mayoría presentan mayor negatividad en el juego natural.
- Tienen que aceptar con quién les toca, es decir, no debe existir negatividad con la pareja que les ha tocado pero tampoco deben ser buenos amigos previamente. No se puede cambiar de pareja una vez se comienzan las sesiones.

- En el planteamiento de este estudio piloto, lo ideal sería un niño con mayor riesgo psicosocial y otro con menor riesgo de distintas clases si es posible, para que la relación empiece siendo neutra, y uno funcione como modelado para el otro con menores habilidades.

- Otro aspecto importante es que no sean repetidores, pues este efecto llevaría a que probablemente uno de los niños de la pareja se encuentre en un desarrollo evolutivo diferente.

- Se aconseja que sean de la misma edad, curso o año. Para este estudio interesaba que fueran de 3º y/o de 4º de primaria (2º ciclo para el curso 2010-11), pues para el año que corresponde dicho estudio, no podían ser los de 2º de primaria, ni los niños de 1º de primaria, ya que eran foco de estudio para el proyecto *Rechazo entre iguales y dinámica social en el aula: una aproximación multidisciplinar y multimetodológica*, financiado desde el año 2009, y si se hubiera optado por el tercer ciclo de primaria, hubiera sido un franja de edad demasiado distante, evolutivamente hablando, para poderla aplicar y validar a los niños rechazados de dicho estudio para el año posterior.

- Debe coincidir un *desajuste psicosocial* referido por los tutores, maestros o educadores del centro y/o familiares. Como por ejemplo pueden ser:

- Dificultades sociales a nivel general (niños tímidos, retraídos, antisociales...)
- Poca habilidad social a la hora de hacer nuevos amigos.
- Pocas habilidades para mantener amigos (por ejemplo, no saber perder o ganar en los juegos, no compartir con los compañeros, envidias excesivas, mentiras...).
- Niños que suelen jugar solos o con niños de menores edades.
- Niños que no les suele divertir los juegos habituales de los niños de su edad, o que no les suele divertir la compañía del juego para su nivel evolutivo.
- Cierta agresividad en las relaciones sociales (la excesiva agresividad no estaría indicada, pues repercutiría excesivamente en el desarrollo de las sesiones y sería por tanto más conveniente otro tipo de intervención para este tipo de niños).

- Cierta impulsividad en la personalidad (la excesiva impulsividad no estaría indicada como el caso anterior, pues repercutiría excesivamente en el desarrollo de las sesiones y sería por tanto más conveniente otro tipo de intervención).
- Niños académicamente similares, es decir, si la pareja es académicamente límite, deben ser similares, si son brillantes, pero carentes de habilidades sociales con riesgo psicosocial, deben ser siempre académicamente similares.

Así, una vez establecidos dichos criterios, se expusieron los mismos al equipo directivo y tutores de un centro público de Castellón de la Plana, ya participante en el estudio del equipo desde 2009, y se optó por una elección conjunta de posibles candidatos. Una vez elegidos los candidatos, se presentaron las autorizaciones correspondientes (ver anexos), y posteriormente se establecieron las parejas en función de los criterios antes establecidos (edad, sexo, habilidades sociales de partida, ...)

Finalmente las parejas que se beneficiaron de la intervención fueron:

- Pareja 1 (3º de primaria): J.S. y J.R. (dos varones de clases diferentes, uno de PEV –Programa estudio en valencià- y otro de PIP –Programa de Incorporación progresiva del valencià-).
- Pareja 2 (3º de primaria): C.T. y C.V. (dos varones de clases diferentes, uno de PEV –Programa estudio en valencià- y otro de PIP –Programa de Incorporación progresiva del valencià-).
- Pareja 3 (4º de primaria): D.F. y A.F. (dos varones de la misma clase, PEV –Programa estudio en valencià-).

#### **5.4 Metodología. Diseño de Intervención.**

En primer lugar se debe tener en cuenta que este estudio plantea 5 grandes objetivos, los cuales exigen un orden de consecución en el tiempo. Por ello, para aplicar una intervención, se deben diseñar previamente unos protocolos y una metodología estructurada. Posteriormente se aplica, se observa y analiza, mediante espejo unidireccional y a través de grabaciones, para finalmente concluir con un protocolo de intervención a partir de los aprendizajes durante los procesos. Una vez aplicado, analizado,

aprendido, y establecido un protocolo final, se diseña la formación de dicho método para futuros investigadores.

Por otra parte, para una buena comprensión de la metodología más concretamente utilizada, se opta por explicar el diseño en base a **dos grandes bloques metodológicos**:

#### 5.4.1. Metodología para la aplicación del Aprendizaje de la Amistad:

Para la aplicación de la intervención en Aprendizaje de la Amistad, se ha trabajado guiando a la pareja durante las sesiones de juego (6 sesiones aproximadamente, de 30-60 minutos) para que puedan mantener la amistad a pesar de los conflictos. El objetivo no es que esos alumnos se hagan amigos, sino la generalización de dicha habilidad en relaciones posteriores.

El foco principal es la descentración, y la comprensión de la perspectiva del otro. Los niños realizan una actividad de juego (juegos familiares, habituales, divertidos y por parejas), y la única condición es que sea tranquilo, honesto, cordial y respetuoso.

Los niños eligen un juego entre 5-10 que se les ofrecen. La negociación es más importante que la actividad en sí misma, de ahí la importancia del aprendizaje de la "habilidad de hacer amigos". La sesión se empieza con una pequeña conversación para hablar sobre lo que han hecho durante la semana (5 minutos aproximadamente), se les recuerda los objetivos y las reglas, y pasan a elegir la actividad conjunta en forma de acuerdo o consenso entre participantes. El Facilitador sólo interviene cuando hay conflictos o para reforzar las conductas, de ahí que esté como protagonista guía o facilitador entre el desarrollo de las sesiones, nunca como directivo o instructor de habilidades sociales.

Ante los conflictos se estimula la reflexión guiándoles a través de preguntas, tales como *¿Qué crees tú que preferiría tu amigo si,.....? ¿Cómo resolverían este problema dos buenos amigos...?..* Si hay agresiones o conductas inadecuadas, hay que recordar las reglas que no están permitidas, y a través de preguntas, fomentar la reciprocidad. Y finalmente, para los últimos 5 minutos se para, y se comienza una pequeña reflexión sobre las interacciones y lo aprendido en materia de solución de conflictos y generación y mantenimiento de las relaciones de amistad.

Para el análisis de los objetivos planteados durante el proceso hacia los participantes, se opta por analizar uno a uno a modo de consecución o no para cada sesión. La tabla que se utiliza es la *Tabla 6*, ya que así se considera que se tiene en cuenta todos los objetivos a alcanzar durante el proceso.

**TABLA 6:** *Análisis de objetivos en los participantes durante el proceso*

<b>OBJETIVOS</b> <i>del Aprendizaje de la Amistad en los participantes</i>	<b>Nivel de consecución</b>			
	<i>No alcanzado</i>	<i>Parcialmente alcanzado</i>	<i>Completamente alcanzado</i>	<i>No hay información a través de vídeos</i>
<b>1</b> Comprender las relaciones interpersonales de una forma más eficaz y adaptativa.				
<b>2</b> Comprender los conflictos en las relaciones sociales de una forma más eficaz y adaptativa.				
<b>3</b> Facilitar la toma de perspectiva hacia opiniones o puntos de vista diferentes a los de uno mismo.				
<b>4</b> Desarrollar habilidades y estrategias de negociación que les ayude a resolver conflictos (Habilidades de resolución sobre supuestos hipotéticas y sobre conflictos reales).				
<b>5</b> Significado personal de las relaciones interpersonales de un nivel más adaptativo.				
<b>6</b> Significado personal de las los conflictos en las relaciones sociales de un nivel más adaptativo.				

#### 5.4.2. Metodología para la formación del método (del investigador que lo aplica y otros):

En primer lugar, se optó por la preparación de un protocolo de sesiones original en base a un marco teórico sólido y por las aportaciones de Barry Schneider.

Por ello, los pasos del estudio para aplicar, aprender y diseñar un método de formación a otros investigadores, fueron:

1. Diseño de objetivos para el estudio piloto.
2. Formación teórica y metodológica del investigador.

3. Diseño de un protocolo inicial.
4. Selección de candidatos.
5. Realización de las sesiones sobre aprendizaje de la Amistad. Observación in situ del equipo mediante espejo unidireccional.
6. Supervisión post-sesión del equipo para analizar la evolución de las sesiones.
7. Visionado de las grabaciones por el investigador que lo aplica y elaboración de informes.
8. Supervisión de la evolución de la pareja sobre la aplicación del protocolo y elaboración de propuestas y mejoras en base al aprendizaje adquirido.
9. Elaboración de un método de formación para otros investigadores sobre dicho aprendizaje y protocolo de intervención sobre Aprendizaje de la Amistad.

Los análisis de las sesiones, tanto por parte del propio investigador, como del equipo y el profesor Schneider, se llevaron a cabo de igual forma en las 3 parejas. Pues la aplicación, y para poder estudiar los resultados, se debía hacer de la forma más estandarizada posible. No obstante, para la descripción de las sesiones en el diario de campo de este estudio, se optó por hacerlo a partir de 2 procedimientos diferentes.

El primero para las dos primeras parejas y el segundo para la tercera pareja de participantes. Estos procedimientos de descripción se detallan a continuación:

1. El **procedimiento 1**, se utilizó para las dos primeras parejas. Éstas, se describieron en base al protocolo de sesiones diseñado, al igual que al procedimiento 2, pero en este caso especificando qué es lo que ocurría en casa sesión de una forma más narrativa, y en cada parte del protocolo de la sesión, pero sin minutar los tiempos exactos. Este procedimiento se diferencia del segundo por ser o estar más narrativo, menos específico, y más breve.

2. El **procedimiento 2**, se utilizó para la tercera y última pareja. Ésta, se describió, de una forma más exhaustiva, en el que se analizó de forma minutada, es decir, minuto a minuto, describiendo y estudiando las interacciones, aprendizajes, procesos de la reciprocidad...

Posteriormente, tras analizar minuto a minuto de cada grabación de dicha pareja, ésta se acortó en base a los minutos que realmente eran relevantes de la

propia grabación, haciéndola así, más clara y concisa para su visualización y formación futura a otros investigadores. Este era el objetivo y motivo principal, por el cual se opta por minutar, al menos una pareja. Por tanto, para esta pareja, constan vídeos completos y vídeos finales de cortación más exhaustiva, y todos con la borrosidad pertinente.

Este procedimiento se diferencia del otro por ser o estar más esquemático, más extenso, más detallado y más apto para uso de formación futuras. Esta decisión fue tomada ya que para al menos una pareja, era necesario describirla de forma minutada por la calidad del visionado de los vídeos y por futuras formaciones. Así, se optó por la tercera, ya que para la consecución cronológica en el tiempo de los objetivos, esta pareja fue la última a la que se le aplicó el Aprendizaje de la Amistad, y por ello, ya se habían aprendido algunas puntualizaciones de las parejas anteriores.

Por otra parte, se optó por estudiar el efecto de dos variables adicionales para las dos primeras parejas *”sustitución del facilitador”*, y *“la incorporación de un co-facilitador”*.

Cada grabación se guarda el anonimato de los niños participantes, en el que previamente a su análisis, se opta por tapar mediante una etiqueta borrosa en la cara de los niños.

Para los dos procedimientos, se analizan los objetivos del aprendizaje de amistad en los participantes así como del aprendizaje adquirido por el investigador que lo aplica para cada pareja.

### 5.5. Cronograma

		Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
6-12 Junio	Mañanas				<b>Pase PRE de cuestionarios (P2):</b> Rel-Q Interacción Social	
					<b>Sesión 1: P1</b> J.S y J.R 18:30-19:30 h	
13-17 Junio	Mañanas	<b>Pase PRE de cuestionarios (P2):</b> Rel-Q Interacción Social			<b>Pase PRE de cuestionarios (P2):</b> Rel-Q Interacción Social	
		<b>Sesión 1: P2</b> 17-18 h <b>Sesión 2: P1</b> J.S y J.R 18:30-19:30 h		<b>Sesión 2: P2</b> (C.B y C.T) 17-18 h <b>Sesión 3: P1</b> J.S y J.R 18:30-19:30 h	<b>Sesión 1: P3</b> (D.F y A.F) 17-18 h <b>Sesión 4: P1</b> J.S y J.R 18:30-19:30 h	<b>Sesión 3: P2</b> (C.B y C.T) 17-18 h <b>Sesión 2: P3</b> (D.F y A.F) 16-17 h
20-24 Junio	Mañanas					
		<b>Sesión 5: P1</b> J.S y J.R 18:30-19:30 h	<b>Sesión 3: P3</b> (D.F y A.F) 17-18 h	<b>Sesión 4: P2</b> (C.B y C.T) 17-18h <b>Sesión 6: P1</b> J.S y J.R 18:30-19:30 h	<b>Sesión 4: P3</b> (D.F y A.F) 17-18 h	<b>Sesión 5: P2</b> 17-18h <b>Sesión 5: P3</b> (D.F y A.F) 16-17 h
27-03 Junio- Julio	Mañanas					
		<b>Sesión 6: P2</b> (C.B y C.T) 17-18H				
7-11 Noviembre	Mañanas	<b>Pase POST de cuestionario (P2):</b> Rel-Q Interacción Social	<b>Pase POST de cuestionarios (P2):</b> Rel-Q Interacción Social	<b>Pase POST de cuestionarios(P3):</b> Rel-Q Interacción Social		
- Enero				<b>Formación del Método de Intervención:</b> SESIÓN 1 y 2	<b>Formación del Método de Intervención:</b> SESIÓN 3 y 4	

## CAPÍTULO 6: Evaluación y resultados

### Capítulo 6: Evaluación y resultados

6.1. Evaluación de Proceso. Aprendizaje de la Amistad (Diario de campo) .....	84
6.1.1. Pareja 1.....	84
6.1.2. Pareja 2.....	119
6.1.3. Pareja 3.....	158
6.2. Evaluación final .....	196
6.2.1. Resultados en los participantes tras la intervención .....	196
6.2.1.1. Análisis a través de los instrumentos .....	196
6.2.1.2. Análisis a través de los vídeos.....	199
6.2.2. Resultados del aprendizaje del facilitador que lo aplica .....	202
6.3. Aprendizaje de la Amistad: Protocolo de sesiones de Intervención .....	204
6.3.1. Protocolo de Sesión Inicial .....	208
6.3.2. Protocolo de Sesiones Intermedias .....	216
6.3.3. Protocolo de Sesión Final .....	225
6.4. Aprendizaje de la Amistad: Método de formación a otros investigad .....	233
6.4.1. Nombre y Justificación .....	233
6.4.2. Objetivos y contenidos.....	234
6.4.3. Actividades y Programación Didáctica .....	236
6.4.4. Evaluación.....	241

### 6.1 Evaluación de Proceso. Aprendizaje de la Amistad (Diario de campo)

#### 6.1.1. Pareja 1 (procedimiento de descripción 1)

### **PAREJA 1 (3º de Primaria, Castellón)**

**\*\* Análisis bajo el criterio 1:** Descripción en base al protocolo de sesiones sin minutación.

**\*\* Se estudia el efecto de una variable externa:** "Sustitución del Facilitador"

**SESIÓN 1: Pareja 1 (J.S. y J.R.)**

**09\_06\_2011**

#### **1. PRESENTACIÓN (3-5 minutos)**

PRESENTACIÓN DE LAS INSTALACIONES:

Lugar de encuentro: Se les explicó qué es la Universidad, Jaime I.

Lugar de las sesiones: Se les explicó qué es el Laboratorio de observación, aula de grabación... Se les explicó que las sesiones se desarrollarán normalmente en la misma sala y en el mismo lugar.

*...Se les pregunta si les parece bien.... La idea les parece atractiva, les gusta estar en la “universidad de mayores”, les gusta venir a jugar y a aprender a jugar ya que los niños ya saben previamente a qué vienen.*

## **2. OBJETIVO PRINCIPAL Y NORMAS (5 minutos)**

PRESENTACIÓN DEL OBJETIVO PRINCIPAL: Se les explicó directamente el objetivo principal “*aprender a hacer amigos para el futuro*”.

*Y como los amigos juegan juntos, deben respetar unas normas...*

*...Se les pregunta si les parece bien.... Lo aceptan sin problemas...*

### PRESENTACIÓN DE LAS NORMAS:

Se les explicó que había 10 juegos para elegir y que para elegir uno se debían poner de acuerdo entre los dos.

Para jugar se debía respetar las reglas de cada juego. Cada juego tiene unas reglas para jugar y hay que respetarlas.

Se les explicó el papel del facilitador, en el que solo observaría y solo ayudaría en casos necesarios para solucionar conflictos, ya que si surgía algún problema se tendría que intentar solucionar entre ellos mismos. Esto es lo que harían dos buenos amigos. El Facilitador ejerce un papel de facilitador.

Se puede cambiar de juego, siempre y cuando se pusieran de acuerdo entre los dos a qué otro juego les gustaría jugar (Si no les gustara un juego o se aburrieran).

Sólo hay dos cosas que No están permitidas (normas de convivencia):

*No está permitido bajo ningún concepto ni peleas ni daño externo. Los buenos amigos no se pelean.*

*No está permitido insultarse ni decirse cosas feas o racistas o motes, o gestos desagradables. Ningún amigo permitiría que su amigo le hiciera daño o le insultara.*

### 3. ELECCIÓN DEL JUEGO Y JUEGO.

J.S. lleva la situación del juego, y ejerce un papel dominante como líder de pareja. Por ello, en esta sesión es quien anima a J.R. a elegir un juego, o a cambiarlo.

J.R. cede sin problemas.

J.S. pregunta en 4 ocasiones si cambian de juego, y como resultado J.R. escucha todas las peticiones y cede sin problemas.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación de acuerdo mutuo y el no conflicto a la hora de elegir un juego.

J.S. refuerza positivamente que J.R. gana las partidas en varias ocasiones.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos.

No surge ningún conflicto marcado, ya que J.S. ejerce un papel importante como líder de sesión y J.R. se deja llevar sin problemas y sin apenas expresar opiniones. No obstante, durante el transcurso del “UNO”, J.S. intenta ganar un turno haciendo una pequeña TRAMPA, en el que J.R. se percató de la misma y pregunta al adulto “¿esto no sería una trampa?”

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Aclara la situación de la norma del uno, y los puntos de vista de los dos niños hasta poder continuar con la partida sin conflictos.

### 4. RESUMEN, CONCLUSIONES.

Se les preguntó qué le habían parecido los juegos. Si les había gustado. Cómo se habían visto en el juego, o llegando a acuerdos entre los dos como buenos amigos, etc.

Los niños expresan que se han divertido y que quizás echarían en falta el Monopoli, aunque se lo hayan pasado muy bien. Creen haberse visto eficaces llegando a acuerdos.

Se les ve contentos y animados y parece que tienen ganas de volver a la próxima sesión.

## Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider

(SESIÓN 1\_9-06-

### 2011\_Pareja1):

Las aportaciones se hacen en base a los objetivos del estudio piloto, es decir, en cuanto a lo que se espera del aprendizaje de la Amistad de los propios participantes, así como la experiencia del facilitador como primer participante en la formación, así como las aportaciones para mejorar la aplicación del programa de intervención en base al objetivo de formar al equipo y a futuros facilitadores e investigadores.

Por ello, para facilitar la comprensión de las aportaciones, se va a dividir en 2 bloques:

- A. *Aportaciones sobre el Aprendizaje de la Amistad de los participantes.*
- B. *Aportaciones sobre el protocolo de la sesión y desarrollo del programa. Aprendizaje del facilitador. Aplicación de la intervención.*

Por lo tanto las aportaciones y extracciones más importantes de dicha sesión son:

### **A. Aportaciones sobre el Aprendizaje de la Amistad de los participantes.**

En las relaciones sociales es natural que surjan relaciones de liderazgo entre los grupos y también entre las parejas de amigos, por ello esto no sería un problema a priori para las sesiones de amistad. No obstante, en las próximas sesiones sería conveniente que el facilitador interviniera en mayores ocasiones para darle más protagonismo a la opinión de J.R. a través de las preguntas indirectas, como por ejemplo:

*¿Los dos estáis de acuerdo con la elección del juego?*

*¿Qué opina J.R. de la elección de este juego?*

De esta forma, le estamos enseñando habilidades sociales en asertividad, expresión de emociones, exteriorización de sentimientos, y recursos en general para afrontar las habilidades que se necesitan en las relaciones de amistad más eficaces.

En este sentido, se estarían alcanzando los objetivos siguientes:

- ➔ **Comprender las relaciones interpersonales** de una forma más eficaz y adaptativa.
- ➔ **Comprender los conflictos en las relaciones sociales** de una forma más eficaz y adaptativa.

- ➔ **Facilitar la toma de perspectiva** hacia opiniones o puntos de vista diferentes a los de uno mismo
- ➔ **Desarrollar habilidades y estrategias de negociación** que les ayude a resolver conflictos (Habilidades de resolución sobre supuestos hipotéticas y sobre conflictos reales).

**B. Aportaciones sobre el protocolo de la sesión y desarrollo del programa.**  
**Aprendizaje del facilitador. Aplicación de la intervención**

La primera sesión sería conveniente mejorar algunos aspectos en relación al protocolo y a la fundamentación teórica de la sustenta:

El **lenguaje no verbal del facilitador debería ser un poco menos directivo** utilizando preguntas que inviten a la reflexión, como por ejemplo.

*¿Los dos estáis de acuerdo con la elección del juego?*

*¿Qué podéis hacer para solucionar este problema?*

*¿Tú como te sentirías si te hicieran trampas?...*

**Se recomienda hacer más hincapié en la introducción y en el recuerdo libre** por parte de los niños de las normas, así nos aseguramos que no solo las han entendido sino que las recordarán para sesiones posteriores.

**Se recomienda tratar de otra manera la trampa**, pues no se recomienda hablar de la norma del juego en sí, sino más bien **a través de preguntas, de aconseja llevar al infractor a la toma de conciencia** de lo que significaría para él o ella si le hicieran una trampa, esto se podría hacer por ejemplo:

*J.S. ¿A ti alguna vez te han hecho trampas en el juego?*

*¿Cómo te has sentido?*

*¿Te gustaría que tus amigos te hicieran trampas?*

Entonces.... *¿Qué podemos aprender a partir de lo que ha pasado hoy aquí con esta pequeña trampa?...* Esto se recomienda preguntarlo a los dos por igual.

Las **aportaciones del facilitador** han sido adecuadas aunque **escuetas** para lo recomendado, se ha ajustado adecuadamente al tiempo, al desarrollo de la sesión.

**SESIÓN 2: Pareja 1 (J.S. y J.R.)**

**13\_06\_2011**

**1. RAPORT (5 minutos):** Se comienza la sesión con una pequeña conversación que introduce en el recuerdo de los aspectos importantes en las sesiones anteriores.

**2. RECUERDO ASPECTOS IMPORTANTES (10 minutos):**

Se les recordó el objetivo principal a través de una pregunta, y los dos parece ser que lo tenían bastante claro.

Se les explica de forma directa que hay cosas de la sesión anterior que han hecho muy bien y otras cosas que no están tan bien, y que por ello es importante tratarlas al inicio de la segunda sesión, en este caso la trampa.

Se les preguntó si alguien recordaba algo de una trampa.

Los niños lo cuentan sin problemas.

Entonces se les pregunta uno a uno, y sobre todo a J.S., *¿A ti alguna vez te han hecho trampas en el juego?, ¿Cómo te has sentido? ¿Te gustaría que tus amigos te hicieran trampas? Entonces.... ¿Qué podemos aprender a partir de lo que ha pasado hoy aquí con esta pequeña trampa?... Esto se recomienda preguntarlo a los dos por igual.*

Se les recordó las normas y el objetivo principal.

**3. ELECCIÓN DEL JUEGO Y JUEGO (35 minutos).**

J.S. continúa llevando la situación del juego, y ejerce un papel dominante como líder de pareja. Por ello, J.R. cede sin problemas, aunque en 2 ocasiones J.R. le pregunta si quiere cambiar de juego, a pesar de ser más impulsado por J.S.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación de acuerdo mutuo y el no conflicto a la hora de elegir un juego, y le da mucha importancia al nuevo protagonismo que está empezando a ejercer J.R. en su relación de amistad.

J.S. pregunta en 3 ocasiones si cambian de juego, y como resultado J.R. escucha todas las peticiones y cede sin problemas a pesar de haber propuesto otros juegos en 2 ocasiones más.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación de acuerdo mutuo y el no conflicto a la hora de elegir un juego.

J.S. refuerza positivamente que J.R. gana las partidas en varias ocasiones.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos.

J.R. no refuerza positivamente que J.S. gane las partidas, por ello;

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Lanza una pregunta ¿quién ha ganado?.. Entonces... ¿qué debemos hacer como buenos amigos si alguien gana J.R.?

J.R. por tanto refuerza positivamente que J.S. haya ganado la partida.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos.

J.R. no se da cuenta que ha ganado en dos ocasiones el juego del coloca-4, por ello;

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Lanza una *pregunta ¿quién ha ganado?.. Entonces... ¿creéis que si nuestro compañero gana la partida, y por lo que sea no se da cuenta y no se lo decimos sería hacer una trampa?, ¿Qué ha pasado entonces aquí?* (Esto se les pregunta a los dos). Los dos dicen que sí sería una trampa, por lo tanto: *¿os acordáis de lo que dijimos de cómo nos sentimos cuando nos hacen trampas?* Entonces... *¿Qué podemos aprender a partir de lo que ha pasado hoy aquí con esta pequeña trampa?...* Aquí J.S. le refuerza positivamente a J.R. por haber ganado y le pide perdón por no haberse fijado, con lo cual;

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza de forma doble la situación positiva de refuerzo entre amigos.

No surge ningún conflicto marcado, ya que J.S. ejerce un papel importante como líder de sesión y J.R. se deja llevar sin problemas y sin apenas expresar opiniones. No obstante, durante el transcurso del “UNO”, J.S. intenta de nuevo ganar un turno haciendo otra TRAMPA, en el que J.R. se da cuenta y lo verbaliza por sí solo directamente sin pedir ayuda al adulto.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** J.S. esto ya lo hablamos en la sesión anterior, *¿te acuerdas de lo que dijimos de cómo nos sentimos cuando nos hacen trampas? ¿Te gustaría que tus amigos te hicieran trampas? Entonces.... ¿Qué podemos aprender a partir de lo que ha pasado hoy aquí con esta pequeña trampa?... Esto se recomienda preguntarlo a los dos por igual.*

Se les recordó las normas y el objetivo principal.

Los niños entendían de forma eficaz el mensaje y respondían de forma autónoma ante la solución de problemas, en este caso, qué hacer ante la trampa de un compañero. J.S., que había sido de nuevo el autor de la misma, parece estar entendiendo que así no se consigue tener amigos, pues es el mensaje que repite él mismo.

#### **4. RESUMEN, CONCLUSIONES (5-10 minutos):**

Se les preguntó qué le habían parecido los juegos. Si les había gustado. Cómo se habían visto en el juego, o llegando a acuerdos entre los dos como buenos amigos, etc.

Los niños cuentan que se han divertido y que echarían en falta el Monopoli lo nombran por segunda vez, aunque se lo hayan pasado muy bien. Creen haberse visto eficaces llegando a acuerdos.

Se les ve contentos y animados y parece que tienen ganas de volver a la próxima sesión.

Se les explica de forma directa que hay cosas que han hecho muy bien y otras cosas que no están tan bien, y que por ello es importante tratarlas al inicio y al final de la sesión,

en este caso la trampa. Por ello, se les pregunta a cada uno qué ha hecho bien su compañero, ya que se recomienda que se fijen y que se refuercen entre ellos mismos que, que lo haya el facilitador directamente.

Los dos coinciden en que se han dicho varias veces felicidades por ganar, en qué han aprendido a no hacer trampas, en que respetan más los turnos de palabra, etc.

El facilitador por tanto, refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos y añade las pequeñas cosas que se han ido progresando en la sesión, por ejemplo el protagonismo de J.R, preguntando por el cambio de juego o la acertada empatía de J.S.

### **Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 2\_13-06-2011\_Pareja1):**

Por lo tanto las aportaciones y extracciones más importantes de dicha sesión son:

#### ***A. Aportaciones sobre el Aprendizaje de la Amistad de los participantes.***

En las próximas sesiones sería conveniente que el facilitador interviniera en los momentos idóneos para darle más protagonismo a J.R. a través de las preguntas indirectas, como por ejemplo:

*¿Los dos estáis de acuerdo con la elección del juego?*

*¿Qué opina J.R. de la elección de este juego?*

De esta forma, le estamos enseñando habilidades sociales en asertividad, expresión de emociones, exteriorización de sentimientos, y recursos en general para afrontar las habilidades que se necesitan en las relaciones de amistad más eficaces.

En general, se observa en los niños interiorización de los aspectos relevantes de la sesión así como del programa de intervención, recuerdan también los aspectos relevantes de las sesiones anteriores, pues se observa que recuerdan las normas así como el objetivo principal, las decisiones que toman de forma conjunta, lo que se les aporta para que mejoren la relación, verbalizan su alegría y los aspectos positivos del compañero así como de su propio aprendizaje.

En este sentido, se estarían alcanzando los objetivos siguientes:

- ➔ **Comprender las relaciones interpersonales** de una forma más eficaz y adaptativa.
- ➔ **Comprender los conflictos en las relaciones sociales** de una forma más eficaz y adaptativa.
- ➔ **Facilitar la toma de perspectiva** hacia opiniones o puntos de vista diferentes a los de uno mismo
- ➔ **Desarrollar habilidades y estrategias de negociación** que les ayude a resolver conflictos (Habilidades de resolución sobre supuestos hipotéticas y sobre conflictos reales).

***B. Aportaciones sobre el protocolo de la sesión y desarrollo del programa.  
Aprendizaje del facilitador. Aplicación dl método de intervención.***

La segunda sesión también sería conveniente mejorar algunos aspectos en relación al protocolo y a la fundamentación teórica que la sustenta:

El **lenguaje no verbal del facilitador ha sido menos directivo** utilizando preguntas que invitaran a la reflexión, por lo que ha sido más acertado en función de lo recomendado en el protocolo.

**La introducción ha sido adecuada y necesaria para tratar el tema de la trampa de la sesión anterior.** Los niños han aprendido correctamente el mensaje esperado.

**Se recomienda hacer las intervenciones del facilitador, más cortas en el tiempo,** y en esta ocasión no repetir las normas. Las normas se deben repetir las veces necesarias, sin caer en el error de ser repetitivo.

Se ha abordado de forma correcta los momentos de las trampas, y los pequeños conflictos surgidos.

Las intervenciones obligatorias por parte del facilitador se han cumplido correctamente en número, momento y adecuación. Solo cabría **matizar, la repetición del objetivo principal.**

**1. RAPORT (5 minutos):** Se comienza la sesión con una pequeña conversación que introduce en el recuerdo de los aspectos importantes en las sesiones anteriores.

**2. RECUERDO ASPECTOS IMPORTANTES (10 minutos):**

Se les recordó el objetivo principal a través de una pregunta, y los dos parece ser que lo tenían bastante claro.

Ellos nombran por sí solos lo que han aprendido en las sesiones anteriores. Esto se hace a través de preguntas, como por ejemplo

*¿Chicos os acordáis de lo que hemos ido aprendiendo en sesiones anteriores? Nos estamos haciendo expertos aprendices de amistad, seguro que me lo sabéis decir muy bien!*

Se les explica de forma directa aspectos relacionados con la grabación y con la metodología utilizada en las sesiones, ya que los niños tienen duda al respecto.

Se les recuerda cómo va a ser el protocolo de las sesiones a partir de ese momento. (Recuerdo de lo que hemos aprendido en sesiones anteriores, normas, elegimos juego, jugamos, y resumimos lo que hemos aprendido para proponer cosas para el próximo día).

**3. ELECCIÓN DEL JUEGO Y JUEGO (35 minutos).**

J.R. está cobrando protagonismo en el desarrollo de la sesión y comienza a hacer mayor número de preguntas, comienza a proponer más veces si le apetece jugar a otro juego, y en general interviene mayor número más veces que en las sesiones anteriores.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la mayor participación de J.R. y que pregunte más veces si se cambia de juego, e incluso debe explicarle a J.S. la importancia de tener en cuenta la opinión de los demás, ya que a todos les gusta que le tengan en cuenta como amigos.

*J.S. ¿Te han preguntado algo?*

*J.S. ¿A ti te gusta que te escuchen cuando hablas? ¿Te gusta que te presten atención cuando hablas?.. Entonces.. ¿Quién ha hecho una pregunta a quién?.. y reforzamos que J.S. escuche activamente la pregunta que acaba de repetir J.R. y felicitamos la decisión que acaban de tomar de forma conjunta.*

J.S. pregunta en 4 ocasiones si cambian de juego y propuestas de cambio y metodología del juego, y J.R. escucha todas las peticiones y cede sin problemas a pesar de haber cobrado protagonismo en habilidad social y asertividad.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación de acuerdo mutuo y el no conflicto a la hora de elegir un juego.

J.S. refuerza positivamente que J.R. gana las partidas en varias ocasiones.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos.

J.R. ya comienza a reforzar positivamente que J.S. gane las partidas a diferencia de sesiones anteriores, por ello;

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos.

Los niños no saben jugar a las damas uno de ellos dice en voz baja que sólo sabe jugar y que le puede enseñar al otro, por ello;

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Lanza una pregunta ¿quién sabe jugar?.. Entonces... ¿quién le va a enseñar a quién?, ¿Qué vais a hacer cómo buenos a amigos? (Esto se les pregunta a los dos). Los dos deciden jugar a las damas, el Facilitador les explica las normas con ayuda de J.R. y comienzan a jugar.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza de forma doble la situación positiva de refuerzo entre amigos.

No surge ningún conflicto marcado, aunque es una pareja que se despista en varias ocasiones por estímulos externos, por ejemplo, haciendo preguntas sobre el cristal de la grabación, por los micrófonos, por las cámaras, piden que se los enseñen, etc.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** J.S. se les dice que ya se les ha explicado anteriormente y que si quieren saber algo más, se hablará cuando se acabe la sesión.

**4. RESUMEN, CONCLUSIONES (5-10 minutos):**

Se les preguntó qué le habían parecido los juegos. Si les había gustado. Cómo se habían visto en el juego, o llegando a acuerdos entre los dos como buenos amigos, etc.

Los niños cuentan que se han divertido e incluso alguno dice haber aprendido a jugar a algún juego nuevo (las damas) y comenta que jugará con su madre.

Se les ve contentos y parece que tienen ganas de volver a la próxima sesión.

Se les pregunta a cada uno qué ha hecho bien su compañero, ya que se recomienda que se fijen y que se refuercen entre ellos mismos que, que lo haya el facilitador directamente.

Los dos coinciden en que se han dicho varias veces felicidades por ganar, en qué han aprendido a no hacer trampas, en que respetan más los turnos de palabra, etc.

Además, J.R. comenta que le gusta que J.S. le pregunte de si quiere cambiar el juego porque así tiene en cuenta su opinión.

Esto es importante que lo ha dicho en primer lugar J.R. y que por ello está cobrando protagonismo social en el desarrollo de las sesiones.

El facilitador por tanto, refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos y añade las pequeñas cosas que se han ido progresando en la sesión, por ejemplo el protagonismo de J.R en el que lo verbaliza en voz alta, preguntando por el cambio de juego o la acertada empatía de J.S.

**Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 3\_15-06-2011\_Pareja1):**

Por lo tanto las aportaciones y extracciones más importantes de dicha sesión son:

***A. Aportaciones sobre el Aprendizaje de la Amistad de los participantes.***

En las próximas sesiones sería conveniente que el facilitador interviniera en los momentos idóneos para darle aún mayor protagonismo a J.R. a través de las preguntas indirectas,

aunque se está interviniendo de forma adecuada en este aspecto, pues se observa una mejoría por parte de J.R. y una mayor habilidad social al menos en el desarrollo de las sesiones.

De esta forma, le estamos enseñando habilidades sociales en asertividad, expresión de emociones, exteriorización de sentimientos, y recursos en general para afrontar las habilidades que se necesitan en las relaciones de amistad más eficaces.

Se observa en los niños interiorización de los aspectos relevantes de la sesión así como del programa de intervención, recuerdan también los aspectos relevantes de las sesiones anteriores, pues se observa que recuerdan las normas así como el objetivo principal, las decisiones que toman de forma conjunta, lo que se les aporta para que mejoren la relación, verbalizan su alegría y los aspectos positivos del compañero así como de su propio aprendizaje.

En este sentido, se estarían alcanzando los objetivos siguientes:

- ➔ **Comprender las relaciones interpersonales** de una forma más eficaz y adaptativa.
- ➔ **Comprender los conflictos en las relaciones sociales** de una forma más eficaz y adaptativa.
- ➔ **Facilitar la toma de perspectiva** hacia opiniones o puntos de vista diferentes a los de uno mismo
- ➔ **Desarrollar habilidades y estrategias de negociación** que les ayude a resolver conflictos (Habilidades de resolución sobre supuestos hipotéticas y sobre conflictos reales).

### ***B. Aportaciones sobre el protocolo de la sesión y desarrollo del programa.***

#### ***Aprendizaje del facilitador. Aplicación dl método de intervención.***

La tercera sesión ha habido una mejora de habilidades por parte del investigador que lo aplica, aunque igual sería conveniente mejorar algunos aspectos en relación al protocolo y a la fundamentación teórica que la sustenta:

**El lenguaje no verbal del facilitador ha sido menos directivo** utilizando preguntas que invitaran a la reflexión, por lo que ha sido más acertado en función de lo recomendado en el protocolo. Se va ajustando a lo esperado en el entrenamiento para la formación de aprendizaje de amistad.

**Se ha comenzado con un *raport* sobre anécdotas y vivencias para introducir la sesión** de aprendizaje de amistad y naturalizar en entorno y el inicio de la sesión. Esto ha sido muy acertado, ya que se ha echado en falta en sesiones anteriores.

**La introducción ha sido adecuada y necesaria para tratar el tema del protocolo de las sesiones**, y las dudas con respecto a las cámaras y las grabaciones. Los niños han aprendido correctamente el mensaje esperado.

Para la próxima sesión, ya no es necesario recordar con tanta profundidad ni las normas ni el objetivo principal, sobretodo en el inicio de la sesión, sólo si fuera necesario en el desarrollo de la sesión y sí en el momento final, para la conclusión.

Grosso modo, se puede decir que **el papel del facilitador para esta sesión está mejorando considerablemente**, en el tono, lenguaje verbal, mensajes que se dan en frecuencia, momento de la sesión como momento de intervención obligatoria o intervención opcional, en la forma de intervenir, a través de preguntas indirectas y no de forma directiva y siempre fomentado la autonomía en el aprendizaje autónomo en habilidades de resolución de problemas y conflictos en amistad, normas sociales, asertividad, etc.

#### **SESIÓN 4: Pareja 1 (J.S. y J.R.)**

**16\_06\_2011**

**1. RAPORT (5 minutos):** Se comienza la sesión con una pequeña conversación sobre curiosidades de los niños y anécdotas, así se introduce en el recuerdo de los aspectos importantes en las sesiones anteriores.

**2. RECUERDO ASPECTOS IMPORTANTES (5 minutos):**

Ya no se recuerda el objetivo principal con tanta profundidad ni las normas, sobretodo en el inicio de la sesión, sólo si fuera necesario en el desarrollo de la sesión y sí en la conclusión.

Solo se les pregunta lo que recuerdan de lo que están aprendiendo de forma breve, se les refuerza que lo están aprendiendo muy bien, y se pasa de forma rápida a la elección del juego.

### **3. ELECCIÓN DEL JUEGO Y JUEGO (35 minutos).**

J.R. está cobrando aún mayor protagonismo en el desarrollo de la sesión y comienza a hacer mayor número de preguntas, comienza a proponer más veces si le apetece jugar a otro juego, y en general interviene mayor número más veces que en las sesiones anteriores.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la mayor participación de J.R. y que pregunte más veces si se cambia de juego, e incluso refuerza el cambio de J.S, ya que en esta sesión ya tiene en cuenta de mejor grado las propuestas y opiniones de J.R.

**ESTRATEGIAS DE LIDERAZGO MÁS AJUSTADAS A LO RECOMENDADO:** En esta sesión se observa un liderazgo más ajustado a lo esperado, ya que a pesar de saber que hay niños más y mejores líderes que otros, en este caso, es muy positivo que J.S. aprenda a tolerar opiniones y propuestas externas a lo que a él mismo le apetece en ese mismo instante y que J.R. se exprese de forma asertiva con su compañero de juego.

J.R. pregunta en 4 ocasiones para esta sesión si cambian de juego y propuestas de cambio y metodología del juego, y J.S., en este caso escucha todas las peticiones y cede sin problemas

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación de acuerdo mutuo y el no conflicto a la hora de elegir un juego.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos.

Los niños se refuerzan mutuamente quien gana las partidas en varias ocasiones.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos.

J.R. ya comienza a reforzar positivamente que J.S. gane las partidas a diferencia de sesiones anteriores, por ello;

J.S. propone las damas y en este caso J.S. le responde que no, entonces como no se ponen de acuerdo:

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** *¿A qué os apetece jugar a cada uno?* Entonces ellos mismos proponen uno diferente, y el facilitador dice *¿qué se os quedó pendiente en sesiones anteriores?* y acaban decidiendo entre los dos uno que les apetece y que efectivamente lo dejaron pendiente.

J.R. le habla de una forma poco amistosa a J.S. en una ocasión mientras jugaban al *jenga*, entonces:

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** *¿J.S. cómo podrías decir lo mismo que has dicho a J.R. de una forma más amable?* Entonces el niño lo repite de una forma más amable y se refuerza positivamente.

No surge ningún conflicto marcado, aunque en alguna ocasión, no se ponen de acuerdo con alguna norma de la oca, entonces el facilitador:

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Les pregunta: *¿Qué podríais hacer para decidir un acuerdo en el que a los dos os parezca bien?* J.R. propone una solución, y J.S. la acepta.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación de acuerdo mutuo y el no conflicto a la hora de elegir un juego.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Les debe recordar en la elección del juego del puzle que una norma es jugar entre dos: *¿os acordáis chicos que una norma era jugar entre 2?,*

*¿cómo podéis jugar al puzle que habéis elegido para no saltaros esa norma? En un primer momento, como no respondían, se les hizo la pregunta ¿a qué venimos aquí chicos? ¿Os acordáis?, ellos responden entonces a aprender a jugar, y escuchando el facilitador aprovecha para explicarles que entonces sino juegan conjuntamente no van a aprender el objetivo principal y se saltaran la norma principal. Al final ellos mismos se dan cuenta que se están aburriendo porque no pueden jugar conjuntamente, entonces:*

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** *¿Qué podéis hacer para solucionarlo chicos? Entonces ellos mismos acaban decidiendo entre los dos cambiar de juego y comenzar otro.*

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación de acuerdo mutuo y el no conflicto a la hora de elegir un juego.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos.

#### **4) RESUMEN, CONCLUSIONES (5-10 minutos):**

Se les preguntó qué le habían parecido los juegos. Si les había gustado. Cómo se habían visto en el juego, o llegando a acuerdos entre los dos como buenos amigos, etc.

*Los niños cuentan que se han divertido e incluso alguno dice haber aprendido a jugar a algún juego nuevo (las damas) y comenta que jugarás con su madre.*

*Se les ve contentos y animados y parece que tienen ganas de volver a la próxima sesión.*

Se les pregunta a cada uno qué ha hecho bien su compañero, ya que se recomienda que se fijen y que se refuercen entre ellos mismos que, que lo haya el facilitador directamente.

Los dos coinciden en que se han dicho varias veces felicidades por ganar, en qué han aprendido a no hacer trampas, en que respetan más los turnos de palabra, etc.

Además, J.R. comenta que le gusta que J.S. le pregunte de si quiere cambiar el juego porque así tiene en cuenta su opinión.

Esto es importante que lo ha dicho en primer lugar J.R. y que por ello está cobrando protagonismo social en el desarrollo de las sesiones.

El facilitador por tanto, refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos y añade las pequeñas cosas que se han ido progresando en la sesión, por ejemplo el protagonismo de J.R en el que lo verbaliza en voz alta, preguntando por el cambio de juego o la acertada empatía de J.S.

#### **Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 4\_16-06-2011\_Pareja1):**

Por lo tanto las aportaciones y extracciones más importantes de dicha sesión son:

##### ***A. Aportaciones sobre el Aprendizaje de la Amistad de los participantes.***

En las próximas sesiones sería conveniente que el facilitador interviniera en los momentos idóneos para darle aún mayor protagonismo a J.R. a través de las preguntas indirectas, aunque se está interviniendo de forma adecuada en este aspecto, pues se observa una mejoría por parte de J.R. y una mayor habilidad social al menos en el desarrollo de las sesiones.

De esta forma, le estamos enseñando habilidades sociales en asertividad, expresión de emociones, exteriorización de sentimientos, y recursos en general para afrontar las habilidades que se necesitan en las relaciones de amistad más eficaces.

Se observa en los niños interiorización de los aspectos relevantes de la sesión así como del programa de intervención, recuerdan también los aspectos relevantes de las sesiones anteriores, pues se observa que recuerdan las normas así como el objetivo principal, las decisiones que toman de forma conjunta, lo que se les aporta para que mejoren la relación, verbalizan su alegría y los aspectos positivos del compañero así como de su propio aprendizaje.

En este sentido, gracias a las verbalizaciones de los niños cuando se les pregunta de forma abierta, por las habilidades y destrezas que demuestran y por lo que directamente se observa a nivel conductual, se estarían alcanzando los objetivos siguientes:

- ➔ **Comprender las relaciones interpersonales** de una forma más eficaz y adaptativa.
- ➔ **Comprender los conflictos en las relaciones sociales** de una forma más eficaz y adaptativa.
- ➔ **Facilitar la toma de perspectiva** hacia opiniones o puntos de vista diferentes a los de uno mismo
- ➔ **Desarrollar habilidades y estrategias de negociación** que les ayude a resolver conflictos (Habilidades de resolución sobre supuestos hipotéticas y sobre conflictos reales).

### ***B. Aportaciones sobre el protocolo de la sesión y desarrollo del programa. Aprendizaje del facilitador. .***

La cuarta sesión ha ido perfectamente aunque sería conveniente tener en cuenta algunos aspectos en relación al protocolo y a la fundamentación teórica:

**El lenguaje no verbal del facilitador es cada vez más acertado en función de lo recomendado por lo teóricos.** Se va ajustando a lo esperado en el entrenamiento para la formación de aprendizaje de amistad.

**Se ha comenzado con un *raport* sobre anécdotas y vivencias para introducir la sesión** de aprendizaje de amistad y naturalizar en entorno y el inicio de la sesión. Esto ha sido muy acertado, ya que se ha echado en falta en sesiones anteriores y ya se hace como dinámica.

**La introducción ha sido adecuada ya que se esperaba que fuera no muy prolongada en el tiempo sin recordar excesivamente ni las normas ni el objetivo principal.** Ellos han explicado a grandes rasgos lo que están aprendiendo y se ha pasado rápidamente a la elección del juego. Esto ha surgido tal cual se esperaba ya que el recuerdo de normas no debe ser contraproducente y debe ser recordado lo justo y necesario, pues en la sesión 2, fueron recordadas tanto las normas, como los objetivos de forma excesiva a lo esperado.

**En general, el aprendizaje del facilitador para entrenamiento de sesiones de amistad en niños, está mejorando considerablemente**, por ejemplo, en el tono, lenguaje verbal, mensajes que se dan en frecuencia, momento de la sesión como momento de intervención obligatoria o intervención opcional, en la forma de intervenir, a través de preguntas indirectas y no de forma directiva y siempre fomentado la autonomía en el aprendizaje autónomo en habilidades de resolución de problemas y conflictos en amistad, normas sociales, asertividad, etc.

**Para la SESIÓN 5 de la pareja, se espera probar con otro facilitador diferente, en el que se espera que vaya a:**

1. INTRODUCCIÓN (más prolongada):
  - Presentación del cambio, presentación del nuevo facilitador, y del desarrollo de la sesión.
  - Recordar de nuevo lo que han aprendido, las normas y el objetivo principal.
2. JUEGO (intervenir de la misma forma que el facilitador anterior).
3. CONCLUSIÓN (cómo se ha aprendido, y de qué forma, cómo se han sentido).

**SESIÓN 5: Pareja 1 (J.S. y J.R.)**

**20\_06\_2011**

***\*\*CAMBIO DEL FACILITADOR para esta sesión:***

**1. RAPORT (3 minutos):** Se comienza la sesión con una pequeña conversación sobre curiosidades de los niños y anécdotas, así se introduce en el recuerdo de los aspectos importantes en las sesiones anteriores.

[Desde el inicio de la sesión 5, se observa el efecto negativo del cambio de referente como facilitador. Pues los niños están más nerviosos, menos dispuestos a la sesión, faltan el respeto al adulto, por ejemplo con un tono de voz elevado, con risas, burlas, etc. Por lo tanto, esta sesión se desarrolló a partir de esta connotación, tanto para el adulto como para los niños y entre ellos mismos.].

## 2. RECUERDO ASPECTOS IMPORTANTES (5 minutos):

Se recuerda e el objetivo principal de forma breve. En esta ocasión en vez de decirlo los niños por sí solos, lo dice directamente el facilitador.

No hay recuerdo de las normas de la sesión.

Solo se les pregunta lo que recuerdan de lo que están aprendiendo. Los niños comienzan a responder de forma negativa, aunque al final ceden y comienzan a enumerar aspectos relevantes de su aprendizaje, se les refuerza que lo están aprendiendo muy bien, y se pasa de forma rápida a la elección del juego.

## 3. ELECCIÓN DEL JUEGO Y JUEGO (35 minutos).

J.R. está cobrando aún mayor protagonismo en el desarrollo de la sesión y comienza a hacer mayor número de preguntas, de hecho incluso se le ve eufórico, contento y quizás demasiado confiado. A J.S. también se le observa este efecto, y se les ve a los dos, más nerviosos, más activos, más confiados, más suspicaces, etc.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** En esta ocasión, J.R. propone el coloca-4, y J.S. cede sin problemas. En base a esto no hay refuerzo.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación de acuerdo mutuo y el no conflicto a la hora de elegir un juego.

Antes de comenzar el juego, por si hubiera un conflicto en la elección de quien empieza el juego y quién no, el facilitador pregunta, *¿Quién será el primero en el coloca-4?*, es J.R. quien responde y J.S. quien accede sin problemas.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación de acuerdo mutuo y el no conflicto a la hora de elegir un juego.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos.

**CONFLICTO 1:** Los niños empiezan a utilizar sus apellidos en abreviación como insulto, cuando de normal suelen llamarse así. El tono de voz de los niños va en aumento, están cada vez más nerviosos, y se sienten más confiados sobre la situación.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** No existe intervención en base al nombre, por ello esto comienza a agravarse. Aunque sí existe refuerzo positivo en base a la felicitación de J.R. a J.S. por haber ganado en el juego anterior. Pues se ha utilizado el nombre como algo despectivo, aunque se ha utilizado en el momento de la felicitación de una ganada del coloca 4.

**Cuando la situación comienza a aumentar en gravedad:**

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Se les explica directamente la norma de respetarse y no decirse cosas feas en el aprendizaje de ser amigos, pero no se hace a través de una pregunta indirecta, y ellos no participan en la solución del conflicto. A pesar de ello, el facilitador les ha quitado el juego. Por otra parte, ellos tienen muchas ganas de jugar, así se van a esforzar más en escuchar y prestar atención al Facilitador. Al final, ceden en cumplir la norma del respeto, y el facilitador les cede el juego.

J.S. propone la oca y J.S. cede sin problemas, aunque ha sido necesaria la intervención del facilitador.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** *¿J.S. te han preguntado algo?*  
Entonces J.R. vuelve a hacer la pregunta y al final llegan a un acuerdo.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación de acuerdo mutuo y el no conflicto a la hora de solucionar un conflicto-problema.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos.

CONFLICTO 2: Los niños no se ponen de acuerdo en el cómo empezar a jugar a la oca, y se enfadan, pues cada uno quiere proponer su propia forma. Aquí es donde se ve que J.R. ha cobrado protagonismo y es quien se niega todo el tiempo a escuchar al compañero, a ceder, o intentar a llegar a un acuerdo. No obstante, sí que se observan por parte de J.R. propuestas de solución del conflicto, no atendidas por nadie. El tono de voz, es elevado, sobre todo por parte de J.S., están nerviosos, alterados, activos y poco dispuestos a solucionar conflictos.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** *¿Cómo podéis hacer para solucionarlo? ¿Qué se os ocurre para llegar a un acuerdo? ¿J.R. cómo juegas en tu casa? ¿J.S. cómo juegas en tu casa?* Cada uno propone su forma pero no se llega a ningún acuerdo, así que el conflicto empieza a agravarse, sobre todo por parte de J.S. Así, continúan estando nerviosos, alterados, activos y poco dispuestos a solucionar conflictos.

J.S. propone una manera de solucionar conflicto: PARES-NONES y como no sabe J.R. el primero le enseña. En base a esto no hay refuerzo. Posteriormente juegan y gana J.S. Y es entonces, cuando J.R. no cede a pesar de haber perdido en la apuesta.

Los niños ya no se respetan y entran en un círculo vicioso de apuesta y no ceder, de enfadarse y no escuchar, hasta que el conflicto va en aumento y se decide quitar el juego por parte del facilitador.

Como no se llega a una solución eficaz sobre el problema, y de hecho se agravaba conforme pasaba el tiempo, los niños comenzaron a levantarse e incluso a amenazarse con agresión física, así, se decidió parar la sesión, y finalizarla. Para informar de ello, entró en la sala el facilitador habitual, y les comentó que como no estaban cumpliendo las normas, que la sesión se daba por finalizada, y que lo ocurrido quedaba pendiente de tratarse al inicio de la sesión posterior.

**Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN\_5\_20-06-2011\_Pareja1):**

Para esta sesión, como se explica posteriormente se añade una variable adicional “*sustitución del Facilitador*”. Por lo tanto las aportaciones y extracciones más importantes de dicha sesión son:

***A. Aportaciones sobre el Aprendizaje de la Amistad de los participantes.***

Desde el inicio de la sesión, ya se comenzó a observar el efecto negativo del cambio de referente como facilitador, pues los niños estaban más nerviosos, menos dispuestos al juego en sí, faltaban el respeto al adulto y entre ellos mismos, por ejemplo con un tono de voz más elevado de lo normal, con risas y burlas, motes, sonidos ensordecedores mientras se habla, etc. Por lo tanto, esta sesión no se puede decir que haya sido exitosa en cuanto a los objetivos propuestos para el aprendizaje de amistad, aunque se podría decir gracias a partir de lo observado, que el cambio del adulto como marco de referencia para la terapia de amistad, produce efectos negativos al basarnos en una terapia basada básicamente en relaciones sociales, y tanto entre los propios niños como la relación establecida entre los niños y el adulto.

En este sentido, para esta sesión se puede decir que no se han alcanzado los objetivos esperados en los participantes sobre el Aprendizaje de la Amistad.

***B. Aportaciones sobre el protocolo de la sesión y desarrollo del programa.***

***Aprendizaje del facilitador. Aplicación del método de intervención.***

A pesar de lo comentado anteriormente, y de todo lo surgido en dicha sesión, se podría hacer una **enumeración de lo que se podría mejorar** y de lo que se ha actuado de forma acertada y correcta, así por ejemplo:

**El lenguaje no verbal del facilitador**, en este caso, debe ser más directivo, es decir, el facilitador debería haber hablado con un tono de voz más alto y con una tonalidad de mayor seguridad, pues en las relaciones sociales con niños, es importante utilizar un tono de voz adecuado.

Se ha comenzado con un *raport* sobre anécdotas y vivencias para introducir la sesión de aprendizaje de amistad y naturalizar en entorno y el inicio de la sesión. Esto ha sido muy acertado, ya que se ha echado en falta en sesiones anteriores y ya se hace como dinámica.

La introducción ha sido adecuada aunque han faltado varios aspectos fundamentales:

**No se hace la presentación del facilitador**, ni se les explica el motivo del cambio. Esto crea incertidumbre.

**Se recuerda e el objetivo principal de forma breve.** En esta ocasión en vez de decirlo los niños por sí solos, lo dice directamente el facilitador, y lo deberían haber hecho los niños.

**No hay recuerdo de las normas de la sesión y al haber el cambio, es fundamental dejar claras las normas desde el primer momento**, sobre todo por cómo estaban los niños en el comienzo de dicha sesión.

CONFLICITO 1: Los niños empiezan a utilizar sus apellidos en abreviación como insulto, cuando de normal suelen llamarse así. El tono de voz de los niños va en aumento, están cada vez más nerviosos, y se sienten más confiados sobre la situación. Aquí se debería intervenir desde el primer momento.

**No existe intervención en base al nombre**, por ello esto comienza a agravarse. Aunque sí existe refuerzo positivo en base a la felicitación de J.R. a J.S. por haber ganado en el juego anterior. Pues se ha utilizado el nombre como algo despectivo, aunque se ha utilizado en el momento de la felicitación de una ganada del coloca 4.

**Se les explica directamente la norma de respetarse y no decirse cosas feas en el aprendizaje de ser amigos, pero no se hace a través de una pregunta indirecta, y ellos no participan en la solución del conflicto.** A pesar de ello, el facilitador les ha quitado el juego, esto ha sido muy acertado ya que así se consigue mayor atención por parte de los niños, y además garantizamos un mayor aprendizaje e interiorización de normas. Por otra parte, ellos tienen muchas ganas de jugar, así se van a esforzar más en escuchar y prestar atención al Facilitador. Al final, ceden en cumplir la norma del respeto, y el facilitador les cede el juego.

En cuanto al conflicto 1, y a nivel general, es **importante parar el conflicto y solucionarlo antes de continuar con la sesión**, pues los niños perciben rápidamente esto, y es necesario quitar el juego, tratarlo, aprender de ello, y cuando estén realmente preparado entonces continuar. En el momento de la coloca-4 se ha solucionado el conflicto

de forma adecuada, pero en el momento de la oca, se les ha permitido en demasiadas ocasiones que se saltaran las normas, por ello, el conflicto ha ido en aumento.

En este caso se debe tener en cuenta la importancia de las relaciones sociales, pues una causa importante al problema, fue el cambio del facilitador, teniendo en cuenta que el último no había establecido ni la relación ni el clima de sesión que ya tenía el primero. Por ello, no se recomienda bajo ningún concepto el cambio del mismo, a no ser que sea algo excepcional, y vaya a ser el nuevo facilitador, el nuevo facilitador a partir de ese momento.

A pesar de los conflictos explicados, y de la causalidad atribuida a la explicación, se podría haber evitado de diferentes formas a parte de no hacer el cambio:

**El facilitador habitual no hizo la explicación previa**, por ejemplo en el final de la sesión 4, de dicho cambio, y no sólo se podría haber hecho sino que se podría haber pedido permiso a los niños y llegar a un acuerdo.

También se podría haber hecho codirigido, es decir, para no perder el efecto del facilitador habitual como relación y referente que es lo que más importante, podrían haber entrado dos facilitadores, siempre y cuando ellos lo acordaran previamente, y bien el facilitador no intervenir y observar de forma directa o bien intervenir por ejemplo, sólo en el momento del desarrollo del juego. Después seguir con las sesiones tal cual se hacían con el facilitador habitual.

**Para la próxima sesión, con el facilitador habitual, se espera:**

1. INTRODUCCIÓN (más prolongada):
  - Tratar el conflicto, de la forma en la que cada niño se exprese por sí solo su forma de ver el problema. Llegar a un acuerdo.
  - Recordar lo que se ha aprendido, y sobre todo las normas y el objetivo principal. Esto sería conveniente que lo dijeran por ellos mismos.
2. JUEGO (intervenir de la misma forma que sesiones anteriores).
3. CONCLUSIÓN (cómo se ha aprendido, y de qué forma, cómo se han sentido, y como será la sesión final, a qué se comprometen como amigos a partir de ahora).

Por lo tanto, para esta sesión se opta posteriormente por modificar el protocolo de sesiones en base a una descripción más exhaustiva de cómo se pueden comportar los niños a partir de los conflictos que pueden tener en el desarrollo de las sesiones, y así una preparación mejor de cómo debe reaccionar el facilitador ante este tipo de conductas o conflictos. Pues como se ha comentado anteriormente no se debe perder de vista los objetivos del estudio piloto.

## **SESIÓN 6: Pareja 1 (J.S. y J.R.)**

**Final\_22\_06\_2011**

### **1) RECUERDO ASPECTOS IMPORTANTES (10 minutos):**

Se comienza recordándoles la diferencia de esta sesión:

Es la última sesión y debemos recordar todo lo que hemos aprendido en todas las sesiones

Se debe hablar de lo que pasó en la sesión anterior con el otro facilitador, aprender de ello y resolverlo.

Se deben recordar las normas y asegurarse que se van a cumplir para poder continuar con la sesión comenzada.

Se les recordó el objetivo principal a partir de preguntas indirectas. Cuanto más lo expresen ellos mismos mejor porque así garantizamos la interiorización y automatización de lo que explican ellos mismos.

Se les reforzó que lo estaban aprendiendo muy bien, y que estaban expresándose muy bien para poder resolverlo de forma eficaz.

Una vez estuvo todo claro y resuelto, se les dijo que todo aquello que decidan entre los dos, lo deben cumplir entre los dos hasta el final, a no ser que decidan volverlo a decidir entre los dos.

### **2) ELECCIÓN DEL JUEGO, Y JUEGO (35 minutos).**

Los niños comenzaron la sesión un poco desmotivados por lo que había ocurrido en la sesión anterior, así que como en una conclusión de una sesión comentaron que tenían

muchas ganas de jugar al monopoli. Así, a pesar de saber que el hotel, un juego similar al monopoli, pero diferente, es para edades más mayores, se les dejó jugar para que ellos mismos fueron consecuentes con sus decisiones y aprendieran a decidir una solución, además de que de esta forma, la sesión les iba a resultar mucho más motivante.

Como efectivamente el juego es un poco complicado para la edad;

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Se les dice a través de preguntas indirectas si consideran que es complicado, o si saben jugar, qué pueden hacer para solucionarlo. Así ellos intentan resolverlo, mediante propuestas de normas, o intentarlo proponer ideas de juego, y esto es importante porque lo proponen tanto J.S. como J.R, aunque incluso este último con mayor agrado, y aquí se observa la mejoría en habilidad social, al menos en el desarrollo de las sesiones.

Al final decidieron cambiar de juego, ya que se percataron de que era demasiado complicado y decidieron cambiar al colica-4, aunque, en este caso lo preguntó J.S. de forma amable, y J.R. le contestó un “NO” excesivamente rotundo. Entonces:

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Se el facilitador le explica a J.R cómo se sentiría él si no le tuvieran en cuenta o si le respondieran así, por ejemplo:

J.R. esto ya lo hablamos en sesiones anteriores, *¿os acordáis de cómo nos sentimos cuando no nos prestan atención o nos tienen en cuenta cuando nos hacen una pregunta? ¿Te gustaría J.R. que si tú haces una pregunta-propuesta a un amigo te respondieran un NO rotundo sin tenerte en cuenta? Entonces.... ¿Qué podemos hacer para llegar a un acuerdo ahora que ya sabéis que tenemos que recoger el monopoli-hotel y no os ponéis de acuerdo para elegir el siguiente juego?...* Esto último se recomienda preguntarlo a los dos por igual.

Al final, lo resolvieron correctamente ya que J.S. propuso el colica-4 de nuevo y J.R. cede sin problemas. El facilitador pregunta: *¿os apetece a los dos por igual jugar al colica 4?* Y como la respuesta fue que sí;

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación de acuerdo mutuo y el no conflicto a la hora de elegir un juego.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos.

**LIDERAZGO AJUSTADO:** En esta sesión se observa un liderazgo más ajustado a lo esperado entre los dos compañeros de juego, ya que a pesar de saber que hay niños más y mejores líderes que otros, en este caso, es muy positivo que J.S. haya aprendido a tolerar opiniones y propuestas externas a lo que a él mismo le apetece en ese mismo instante y que J.R. se exprese de forma asertiva con su compañero de juego. Incluso en algunas ocasiones, se ha visto a J.R. demasiado eufórico, por ello, concluimos a nivel observacional, y a nivel de sesiones, la habilidad social y asertividad de ambos ha mejorado al ajustarse a lo esperado en las interacciones sociales, no obstante, no deben ser ni excesivas ni carentes, como se han observado en varias ocasiones.

Durante el juego se les recuerda que no siempre estará el papel del adulto para ayudarles, por ello, les explica la importancia de que feliciten en el juego, así:

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** *¿Quién ha ganado chicos?*

Los niños se refuerzan mutuamente quien gana las partidas en varias ocasiones.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** *¿A qué os apetece jugar a cada uno?* Entonces ellos mismos proponen uno diferente, y el facilitador dice *¿qué se os quedó pendiente en sesiones anteriores?* y acaban decidiendo entre los dos decidirlo en PERES-NONES. Al final deciden por sí solos jugar a la oca de forma amistosa.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación de acuerdo mutuo y el no conflicto a la hora de elegir un juego.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos.

### 3) RESUMEN, CONCLUSIONES (5-10 minutos):

Se les preguntó qué le habían parecido los juegos. Si les había gustado. Cómo se habían visto en el juego, o llegando a acuerdos entre los dos como buenos amigos, etc.

*Los niños cuentan que se han divertido e incluso alguno dice haber aprendido a jugar a algún juego nuevo y preguntan si volverán el año que viene.*

*Se les ve contentos y animados aunque un poco dispersos a nivel atencional. Parece ser que les motiva demasiado el momento del juego, y al ser la última sesión, no están motivados para hacer el resumen final del cierre. Se debe tener en cuenta que esta pareja ya ha vino a la sesión poco dispuesta y motivada, y con un conflicto importante como pérdida de referencia del facilitador en la sesión anterior.*

Así, se les pregunta a cada uno qué ha hecho bien su compañero, ya que se recomienda que se fijen y que se refuercen entre ellos mismos que, que lo haya el facilitador directamente, y sí hay respuesta por parte de ellos, aunque comienza o ocurrir un pequeño conflicto a partir de una circunstancia provocada por uno de ellos. J.R. se tira “un gas” deliberadamente y los niños comienzan a bursarse y a reírse, como en un primer momento el facilitador también relativiza y normaliza el momento, los niños comienzan a reírse excesivamente, a faltar el respeto y a perder el control de la situación haciendo incluso ruidos burlones con los brazos y la boca simuladores de gases fétidos:

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** *Chicos, estáis faltándome al respeto, si no cumplís las normas que sabéis desde el primer momento vamos a parar la sesión y voy a empezar a ponerme seria con vosotros.* Los niños no cedieron, así que para prevenir el agravamiento de la situación y poder hacer el cierre de la sesión y el aprendizaje de amistad, el facilitador, paró la sesión con rotundidad y se les explicó que habían empezado a saltarse las normas de convivencia y respeto

como buenos amigos, así que así no se podía continuar. De esta forma, fuera de la grabación, los niños cedieron a volver a la sala y a realizar el cierre pertinente así como a prestar y respetar al adulto y su compañero.

Los niños cedieron sin problemas, explicaron uno a uno lo que habían aprendido ellos mismos y su propio compañero, los dos coinciden en que se han dicho varias veces felicidades por ganar, en qué han aprendido a no hacer trampas, en que respetan más los turnos de palabra, etc.

El facilitador por tanto, refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos y añade las pequeñas cosas que se han ido progresando en la sesión, por ejemplo el protagonismo de J.R en el que lo verbaliza en voz alta, preguntando por el cambio de juego o la acertada empatía de J.S., etc.

Por otra parte, el facilitador opta por preguntar directamente a qué se comprometen como buenos amigos cada uno de ellos: Los niños verbalizan de forma directa: Respeto entre amigos, a tener paciencia, a no hacer trampas, a escuchar al compañero cuando nos preguntan algo, a no chillar, a jugar como buenos amigos, a cumplir las normas del juego, a felicitar cuando el amigo gana, etc.

Y finalmente se cierra la sesión a través de una **FELICITACIÓN** por parte del facilitador y por expresiones directas de lo feliz y contentos que se han puesto al ver lo bien y rápido que han aprendido, a excepción de algunos momentos que han hecho cosas que se deben mejorar, pero no pasa nada porque todos aprendemos de los errores, y que estamos muy orgullosos de haber participado con ellos.

**Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 6\_Final\_22-06-2011\_Pareja1):**

**Por lo tanto las aportaciones y extracciones más importantes de dicha sesión son:**

***Aportaciones sobre el Aprendizaje de la Amistad de los participantes.***

Se puede decir, que los niños han interiorizado los aspectos relevantes de la sesión así como del programa de intervención, recuerdan también los aspectos relevantes de las sesiones anteriores, pues se observa que recuerdan las normas así como el objetivo

principal, las decisiones que toman de forma conjunta, lo que se les aporta para que mejoren la relación, verbalizan su alegría y los aspectos positivos del compañero así como de su propio aprendizaje.

De forma definitiva, esta pareja ha aprendido lo esperado en base a los objetivos propuestos para el programa de APRENDIZAJE DE AMISTAD, aunque se considera que ha habido parejas más receptivas que otras, estos niños han interiorizado y aprendido de forma considerable herramientas de solución de problemas de forma más efectiva, habilidades sociales más eficaces a nivel de grupos y de relación entre su grupo de iguales y adultos, asertividad, y estrategias de formación de amistades.

Por ello, gracias a las verbalizaciones de los niños cuando se les pregunta de forma abierta, por las habilidades y destrezas que demuestran y por lo que directamente se observa a nivel conductual; la síntesis de **objetivos alcanzados** para esta pareja, serían los siguientes:

<b>OBJETIVOS</b> <i>del Aprendizaje de la Amistad en los participantes</i>	<b>Nivel de consecución</b>			
	<i>No alcanzado</i>	<i>Parcialmente alcanzado</i>	<i>Completamente alcanzado</i>	<i>No hay información a través de vídeos</i>
<b>1</b> Comprender las relaciones interpersonales de una forma más eficaz y adaptativa.			X	
<b>2</b> Comprender los conflictos en las relaciones sociales de una forma más eficaz y adaptativa.			X	
<b>3</b> Facilitar la toma de perspectiva hacia opiniones o puntos de vista diferentes a los de uno mismo.		X		
<b>4</b> Desarrollar habilidades y estrategias de negociación que les ayude a resolver conflictos (Habilidades de resolución sobre supuestos hipotéticas y sobre conflictos reales).		X		
<b>5</b> Significado personal de las relaciones interpersonales de un nivel más adaptativo.				X
<b>6</b> Significado personal de las los conflictos en las relaciones sociales de un nivel más adaptativo.				X

**B. Aportaciones sobre el protocolo de la sesión y desarrollo del programa.**

***Aprendizaje del facilitador. Aplicación dl método de intervención.***

La última sesión ha ido perfectamente aunque al final se haya visto alguna muestra de comienzo de conflicto en la sesión 5:

- 1. El lenguaje no verbal del facilitador ha sido cada vez más acertado** en función de lo recomendado teóricamente. Se va ajustando a lo esperado en el entrenamiento para la formación de aprendizaje de amistad.
- 2. Se han introducido las sesiones de forma adecuada, mediante *rapport*** sobre anécdotas y vivencias para introducir las sesiones de aprendizaje de amistad y naturalizar en entorno y el inicio de la sesión. Esto ha sido muy acertado, ya que se ha echado en falta en sesiones anteriores y ya se hace como dinámica.
- 3. La introducción sobre aspectos relevantes, y el tratar aspectos de resolución de conflictos durante las sesiones que se consideran intervenciones obligatorias, han sido adecuadas para resolver, tratar y aprender de los conflictos de surgidos de la sesión 5, y también en sesiones anteriores.** Ellos han explicado aspectos importantes de lo que están aprendiendo, de todo lo ocurrido en el conflicto, de lo que opina cada uno, y se considera que se ha tratado correctamente a lo esperado. De hecho, después de tratarse, ha estado muy acertado por parte del facilitador, no sólo recomendar cómo se debería haber actuado, sino también reforzar aquello que sí se hizo bien y que sí se debe mantener como buenos amigos.
- 4. Posteriormente se ha pasado rápidamente a la elección del juego. Esto ha surgido tal cual se esperaba ya que el recuerdo de normas también se han hecho correctamente de forma verbal por parte de ellos mismos.**
- 5. En general, el aprendizaje del facilitador para entrenamiento de sesiones de amistad en niños, ha mejorando considerablemente, por ejemplo, en el tono, lenguaje verbal, mensajes que se dan en frecuencia, momento de la sesión como momento de intervención obligatoria o intervención opcional, en la**

**forma de intervenir, a través de preguntas indirectas y no de forma directiva y siempre fomentado la autonomía en el aprendizaje** autónomo en habilidades de resolución de problemas y conflictos en amistad, normas sociales, asertividad, etc.

## 6.1.2 Pareja 2 (procedimiento de descripción 1)

### **PAREJA 2 (3º de Primaria, Castellón)**

**\*\* Análisis bajo el criterio 1: Descripción en base al protocolo de sesión sin minutación.**

**\*\* Se estudia el efecto de una variable externa: "incorporación de un co-Facilitador"**

**SESIÓN 1: Pareja 2 (C.T. y C.V.)**

**13\_06\_2011**

#### **1) PRESENTACIÓN (3-5 minutos)**

PRESENTACIÓN DE LAS INSTALACIONES:

Lugar de encuentro: Se les explicó qué es la Universidad, *Jaume I*.

Lugar de las sesiones: Se les explicó qué es el Laboratorio de observación, aula de grabación... Se les explicó que las sesiones se desarrollarán normalmente en la misma sala y en el mismo lugar.

...**Se les pregunta si les parece bien....** La idea les parece atractiva, les gusta estar en la "universidad de mayores", les gusta venir a jugar y a aprender a jugar ya que los niños ya saben previamente a qué vienen.

#### **2) OBJETIVO PRINCIPAL Y NORMAS (5 minutos):**

PRESENTACIÓN DEL OBJETIVO PRINCIPAL: Se les explicó directamente el objetivo PRINCIPAL

**"aprender a hacer amigos para el futuro"**

**Y los como los amigos juegan juntos, deben respetar unas normas...**

**Se les pregunta si les parece bien....** Lo aceptan sin problemas...

PRESENTACIÓN DE LAS NORMAS:

Se les explicó que había 10 juegos para elegir y que para elegir uno se debían poner de acuerdo entre los dos.

Para jugar se debía respetar las reglas de cada juego. Cada juego tiene unas reglas para jugar y hay que respetarlas.

Se les explicó el papel del facilitador, en el que solo observaría y solo ayudaría en casos necesarios para solucionar conflictos, ya que si surgía algún problema se tendría que intentar solucionar entre ellos mismos. Esto es lo que harían dos buenos amigos. El Facilitador ejerce un papel de facilitador.

Se puede cambiar de juego, siempre y cuando se pusieran de acuerdo entre los dos a qué otro juego les gustaría jugar (Si no les gustara un juego o se aburrieran).

Sólo hay dos cosas que No están permitidas (normas de convivencia):

*No está permitido bajo ningún concepto ni peleas ni daño externo. Los buenos amigos no se pelean.*

*No está permitido insultarse ni decirse cosas feas o racistas o motes, o gestos desagradables. Ningún amigo permitiría que su amigo le hiciera daño o le insultara.*

### **3) ELECCIÓN DEL JUEGO Y JUEGO.**

C.V. lleva la situación del juego, aunque también ejerce un papel reforzante dentro de la relación de pareja.

Los dos compañeros de juego ceden sin problemas a las propuestas del otro. En algunas ocasiones lo hace C.T. aunque en la mayoría de casos lo hace C.V.

C.V. pregunta en 3 ocasiones si cambian de juego, y como resultado C.T. escucha todas las peticiones y cede sin problemas.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación de acuerdo mutuo y el no conflicto a la hora de elegir un juego.

C.V. refuerza positivamente que C.T. gana las partidas en varias ocasiones e incluso las elecciones conjuntas de los juegos. Existe compenetración en la relación de amistad.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos.

No surge ningún conflicto marcado, ya que C.V. lleva la situación del juego, aunque también ejerce un papel reforzante dentro de la relación de pareja y C.T. se deja llevar sin problemas aunque en algunas ocasiones éste propone e incluso de forma imperativa y C.V. cede también sin problemas. No obstante, durante el transcurso del “QUIEN-ES-QUIEN”, C.V., no se fija en los turnos del juego, preguntan en varias ocasiones más veces de las que permiten las normas, se enseñan las tarjetas y no se deberían enseñar según las normas, etc.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Aclara la situación de las normas del quien-es-quien, y los puntos de vista de los dos niños hasta poder continuar con la partida sin conflictos.

#### 4) **RESUMEN, CONCLUSIONES.**

Se les preguntó qué le habían parecido los juegos. Si les había gustado. Cómo se habían visto en el juego, o llegando a acuerdos entre los dos como buenos amigos, etc.

Los niños expresan que se han divertido y que quizás echarían en falta el Dominó, y el bingo electrónico, aunque se lo hayan pasado muy bien. Se les dice que el dominó es una buena idea para traerlo en la próxima sesión, pero no tanto el bingo.

Crean haberse visto eficaces llegando a acuerdos.

Se les preguntó qué habían hecho bien ellos mismos, y su propio compañero. En los dos casos expresan haber hecho bien los dos e incluso verbalizan las cosas positivas de su compañero. Por ejemplo, C.T. dice que le ha gustado que C.V. le

diga “muy bien” cada vez que éste haga algo bien o gane una partida. Esto es un éxito porque es un refuerzo positivo doble.

Se les ve contentos y animados y parece que tienen ganas de volver a la próxima sesión. Lo verbalizan directamente

### **Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 1\_13-06-2011\_Pareja2):**

Las aportaciones se hacen en base a los objetivos del estudio piloto, es decir, en cuanto a lo que se espera del aprendizaje de los propios participantes, así como la experiencia del facilitador como primer participante en la formación, así como las aportaciones para mejorar la aplicación del programa de intervención en base al objetivo de formar al equipo y a futuros facilitadores e investigadores.

Por lo tanto las aportaciones y extracciones más importantes de dicha sesión son:

#### *Aportaciones sobre el Aprendizaje de la Amistad de los participantes.*

En las relaciones sociales es natural que surjan relaciones de liderazgo entre los grupos y también entre las parejas de amigos, por ello esto no sería un problema a priori para las sesiones de amistad. No obstante, en las próximas sesiones sería conveniente que el facilitador intentara mantener la equidad en las decisiones a la hora de decidir el juego. Como por ejemplo: *¿Los dos estáis de acuerdo con la elección del juego?*

De esta forma, le estamos enseñando habilidades sociales en asertividad, expresión de emociones, exteriorización de sentimientos, y recursos en general para afrontar las habilidades que se necesitan en las relaciones de amistad más eficaces.

Se observa en los niños interiorización de los aspectos relevantes de la sesión así como del programa de intervención, recuerdan también los aspectos relevantes de las sesiones anteriores, pues se observa que recuerdan las normas así como el objetivo principal, las decisiones que toman de forma conjunta, lo que se les aporta para que mejoren la relación,

verbalizan su alegría y los aspectos positivos del compañero así como de su propio aprendizaje.

En este sentido, gracias a las verbalizaciones de los niños cuando se les pregunta de forma abierta, por las habilidades y destrezas que demuestran y por lo que directamente se observa a nivel conductual, se estarían alcanzando los objetivos siguientes:

- ➔ **Comprender las relaciones interpersonales** de una forma más eficaz y adaptativa.
- ➔ **Comprender los conflictos en las relaciones sociales** de una forma más eficaz y adaptativa.
- ➔ **Facilitar la toma de perspectiva** hacia opiniones o puntos de vista diferentes a los de uno mismo
- ➔ **Desarrollar habilidades y estrategias de negociación** que les ayude a resolver conflictos (Habilidades de resolución sobre supuestos hipotéticos y sobre conflictos reales).

***B) Aportaciones sobre el protocolo de la sesión y desarrollo del programa. Aprendizaje del facilitador. Aplicación dl método de intervención.***

En la primera sesión ha sido sería conveniente mejorar algunos aspectos en relación a la fundamentación teórica que la sustenta:

**El lenguaje no verbal del facilitador debería ser un poco menos directivo** utilizando preguntas que inviten a la reflexión, aunque ha sido mejorado a diferencia de la pareja 1, sesión 1.

**Se recomienda hacer más hincapié en la introducción y en el recuerdo libre por parte de los niños de las normas**, así nos aseguramos que no solo las han entendido sino que las recordarán para sesiones posteriores.

Se recomienda tratar de una determinada manera las trampas; por ejemplo si no se sabe si ha sido o no una trampa, se les puede preguntar directamente a ellos, pues no se recomienda hablar de la norma del juego en sí, sino más bien a través de preguntas, de aconseja llevar al infractor a la toma de conciencia de lo que

significaría para él o ella si le hicieran una trampa, esto se podría hacer por ejemplo:

*¿A ti alguna vez te han hecho trampas en el juego?*

*¿Cómo te has sentido?*

*¿Te gustaría que tus amigos te hicieran trampas?*

Entonces.... *¿Qué podemos aprender a partir de lo que ha pasado hoy aquí con esta pequeña trampa?...* Esto se recomienda preguntarlo a los dos por igual.

**Las aportaciones del facilitador han sido adecuadas y ajustándose adecuadamente al tiempo, al desarrollo de la sesión y se ha adaptado exitosamente a las características de las circunstancias.**

No obstante, en este caso, se considera la posibilidad de que hayan surgido trampas, y por ello una intervención obligatoria por parte del facilitador, aunque también se estima la posibilidad de que sea un juego poco recomendado para las sesiones de entrenamiento de amistad. Es quizás un juego con reglas difíciles de comprender para la etapa evolutiva de los niños.

- Las preguntas que se deben hacer implican complejidad y por ello demasiadas intervenciones por parte del facilitador, lo que en este caso no se recomienda estar interviniendo excesivamente por motivos de no entendimiento de reglas.
- Es un juego que dificulta el desarrollo de las sesiones de entrenamiento de aprendizaje amistad.

**Por lo tanto, se decide retirar el juego para las sesiones posteriores y parejas posteriores** a no ser que se encuentren en una etapa evolutiva mayor y se elimine esta dificultad a la hora de entender las normas del juego.

**SESIÓN 2: Pareja 2 (C.V. y C.T.)**

**15\_06\_2011**

**1) RAPORT (5 minutos):** Se comienza la sesión con una pequeña conversación que introduce en el recuerdo de los aspectos importantes en las sesiones anteriores.

**2) RECUERDO ASPECTOS IMPORTANTES (10 minutos):**

Se les recordó el objetivo principal a través de una pregunta, y los dos parece ser que lo tenían bastante claro.

Se les explica de forma directa que hay cosas de la sesión anterior que han hecho muy bien y otras cosas que no están tan bien, y que por ello es importante tratarlas al inicio de la segunda sesión, en este caso se les recuerda lo ocurrido con el quien-es-quien, y se les pregunta si recuerdan lo que habían aprendido en la sesión anterior. Y los dos responden:

- Fijarse y respetar los turnos del juego.
- Pedir ayuda antes que hacer una trampa.
- Reforzar las situaciones positivas (ganar la partida, elegir cordialmente un juego, divertirse mientras se desarrolla la sesión...)

Se les recordó las normas y el objetivo principal.

Se les recordó la función de las cámaras y de las grabaciones para normalizar la sesión.

**3) ELECCIÓN DEL JUEGO Y JUEGO (35 minutos).**

C.V. continúa llevando la situación del juego, aunque en el desarrollo de esta pareja cada vez hay más compenetración entre amigos, y se refuerzan más entre ellos. Se sienten un equipo, de hecho C.V. lo verbaliza en bastantes ocasiones el hecho de que deben elegir entre los dos, deben ponerse de acuerdo entre los dos, deben recoger entre los dos, etc.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación de acuerdo mutuo y el no conflicto a la hora de elegir un juego, y le da mucha importancia al nuevo círculo de refuerzo que están llevando a cabo. Aunque el facilitador interviene en varias ocasiones para reforzar dicho

refuerzo entre amigos, esto se considera una intervención recomendada y no una intervención obligatoria como por ejemplo las trampas.

C.V. pregunta en todo momento si cambian de juego, y como resultado C.T. escucha todas las peticiones y cede sin problemas. Esto ocurre en varias ocasiones también por parte de C.T.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación de acuerdo mutuo y el no conflicto a la hora de elegir un juego.

C.V. refuerza positivamente que C.T. gana las partidas en varias ocasiones e incluso las elecciones conjuntas de los juegos. Existe compenetración en la relación de amistad.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos.

No surge ningún conflicto marcado, ya que C.V. lleva la situación del juego, aunque también ejerce un papel reforzante dentro de la relación de pareja y C.T. se deja llevar sin problemas aunque en algunas ocasiones éste propone e incluso de forma imperativa y C.V. cede también sin problemas. No obstante, durante el transcurso del “UNO”, C.T., tiene dudas en algunas ocasiones y verbaliza las dudas, y además sin darse cuenta le enseña las cartas a C.V., a diferencia de los que exige el juego.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Aclara la situación de las normas del UNO, y recuerda la posibilidad de pedir ayuda al adulto. Además se les recuerda qué significa enseñar las cartas a través de preguntas indirectas, entonces C.V. le recuerda a C.T. que no le debe enseñar las cartas porque podría considerarse una trampa para el caso contrario.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Se les recuerda que el papel del adulto no estará siempre para ayudarles y que deben intentar aplicar lo que están aprendiendo para situaciones futuras entre amigos.

**4) RESUMEN, CONCLUSIONES (5-10 minutos):**

Se les preguntó qué le habían parecido los juegos. Si les había gustado. Cómo se habían visto en el juego, o llegando a acuerdos entre los dos como buenos amigos, etc.

Los niños cuentan que se han divertido y que les gusta venir a la universidad. Creen haberse visto eficaces llegando a acuerdos.

Se les ve contentos y animados y parece que tienen ganas de volver a la próxima sesión.

Se les pregunta a cada uno qué ha hecho bien su compañero, ya que se recomienda que se fijen y que se refuercen entre ellos mismos que.

Los dos coinciden en que se han dicho varias veces felicidades por ganar, en qué han aprendido a no hacer trampas, a decir a los amigos lo que hacen bien, en que respetan más los turnos de palabra, etc.

El facilitador por tanto, refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos y añade las pequeñas cosas que se han ido progresando en la sesión, por ejemplo la equidad a la hora de decidir entre ellos, la buena compenetración que es principalmente por tener en cuenta al compañero.

El facilitador refuerza positivamente todo lo que los niños verbalizan y aprenden.

**Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 2\_15-06-2011\_Pareja2):**

**Por lo tanto las aportaciones y extracciones más importantes de dicha sesión son:**

*Aportaciones sobre el Aprendizaje de la Amistad de los participantes.*

Esta pareja se considera una pareja que está respondiendo muy bien a la intervención en el aprendizaje de amistad y que se están reforzando más entre ellos, que conflictos surgidos.

Se observa en los niños interiorización de los aspectos relevantes de la sesión así como del programa de intervención, recuerdan también los aspectos relevantes de las sesiones anteriores, pues se observa que recuerdan las normas así como el objetivo principal, las decisiones que toman de forma conjunta, lo que se les aporta para que mejoren la relación, verbalizan su alegría y los aspectos positivos del compañero así como de su propio aprendizaje.

Por ello, gracias a las verbalizaciones de los niños cuando se les pregunta de forma abierta, por las habilidades y destrezas que demuestran y por lo que directamente se observa a nivel conductual, se estarían alcanzando los objetivos siguientes:

- ➔ **Comprender las relaciones interpersonales** de una forma más eficaz y adaptativa.
- ➔ **Comprender los conflictos en las relaciones sociales** de una forma más eficaz y adaptativa.
- ➔ **Facilitar la toma de perspectiva** hacia opiniones o puntos de vista diferentes a los de uno mismo
- ➔ **Desarrollar habilidades y estrategias de negociación** que les ayude a resolver conflictos (Habilidades de resolución sobre supuestos hipotéticas y sobre conflictos reales).

*Aportaciones sobre el protocolo de la sesión y desarrollo del programa. Aprendizaje del facilitador. Aplicación dl método de intervención.*

La segunda sesión ha sido también un éxito aunque sería conveniente mejorar algunos aspectos en relación al protocolo y a la fundamentación teórica que la sustenta:

**El lenguaje no verbal del facilitador ha sido menos directivo** utilizando preguntas que invitaran a la reflexión, por lo que se está mejorando considerablemente, teniendo en cuenta que esta sesión se realizó aproximadamente al mismo tiempo que las segunda de la pareja 1.

La introducción ha sido adecuada y necesaria para tratar las dudas surgidas aunque sean intervenciones consideradas recomendadas y no obligatorias. Los niños han aprendido correctamente el mensaje esperado.

Se recomienda hacer las **intervenciones del facilitador, más cortas** en el tiempo. Las normas se deben repetir las veces necesarias, sin caer en el error de ser repetitivo.

**Se ha abordado de forma correcta los momentos de las trampas o dudas entre ellos**, y los pequeños conflictos surgidos. Esto ha sido mediante preguntas indirectas que invitan a la reflexión y toma de conciencia de los valores aprendidos, o preguntas directas sobre qué ha ocurrido para que ellos propongas alternativas de solución diferentes a las que han hecho siempre.

**Las intervenciones obligatorias por parte del facilitador se han cumplido** correctamente en número, momento y adecuación. Solo cabría matizar, la repetición del objetivo principal.

### **SESIÓN 3: Pareja 2 (C.V. y C.T.)**

**17\_06\_2011**

**1) RAPORT (5 minutos):** Se comienza la sesión con una pequeña conversación sobre curiosidades de los niños y anécdotas, así se introduce en el recuerdo de los aspectos importantes en las sesiones anteriores.

**2) RECUERDO ASPECTOS IMPORTANTES (10 minutos):**

Se les recordó el objetivo principal a través de una pregunta, y los dos parece ser que lo tenían bastante claro.

Ellos nombran por sí solos lo que han aprendido en las sesiones anteriores. Esto se hace a través de preguntas, como por ejemplo

*¿Chicos os acordáis de lo que hemos ido aprendiendo en sesiones anteriores? Nos estamos haciendo expertos aprendices de amistad, seguro que me lo sabéis decir muy bien!*

Se les explica de forma directa aspectos relacionados con la grabación y con la metodología utilizada en las sesiones, ya que los niños tienen dudas al respecto.

Se les recuerda cómo va a ser el protocolo de las sesiones a partir de ese momento. *(Recuerdo de lo que hemos aprendido en sesiones anteriores, normas, elegimos juego, jugamos, y resumimos lo que hemos aprendido para proponer cosas para el próximo día)*

### 3) **ELECCIÓN DEL JUEGO Y JUEGO (35 minutos).**

C.V. continúa llevando la situación del juego, aunque en el desarrollo de esta pareja cada vez hay más compenetración entre amigos, y se refuerzan más entre ellos. Se sienten un equipo, de hecho C.V. lo verbaliza en bastantes ocasiones el hecho de que deben elegir entre los dos, deben ponerse de acuerdo entre los dos, deben recoger entre los dos, etc.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación de acuerdo mutuo y el no conflicto a la hora de elegir un juego, y le da mucha importancia al nuevo círculo de refuerzo que están llevando a cabo. Aunque el facilitador interviene en varias ocasiones para reforzar dicho refuerzo entre amigos, esto se considera una intervención recomendada y no una intervención obligatoria como por ejemplo las trampas. Se sigue la misma línea que en la sesión anterior, pero se observa mayor interiorización por parte de los niños.

C.V. pregunta en todo momento si cambian de juego, y como resultado C.T. escucha todas las peticiones y cede sin problemas. Esto ocurre en varias ocasiones también por parte de C.T.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación de acuerdo mutuo y el no conflicto a la hora de elegir un juego.

C.V. refuerza positivamente que C.T. gana las partidas en varias ocasiones e incluso las elecciones conjuntas de los juegos.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos.

No surge ningún conflicto marcado, aunque a la hora de decidir un juego nuevo, uno de construcciones, se les debe recordar uno de los objetivos principales, que deben jugar juntos y no por separado.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Aclara la norma mediante preguntas como: ¿Os acordáis de la norma principal a la hora de jugar a un juego libre?, cuando los niños verbalizan la norma de jugar juntos y están de acuerdo, se les pregunta: ¿qué podéis hacer para jugar juntos, qué se os ocurre?. Entonces los niños proponen de hacer una construcción cada uno y posteriormente juntarla.

Como parece que los niños no se están divirtiendo en este juego, C.V. decide proponer otro juego, y C.T. cede cordialmente y se ponen de acuerdo en jugar al UNO. Posteriormente deciden conjuntamente quien empieza el juego, quien reparte, etc.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación de acuerdo mutuo y el no conflicto a la hora de elegir un juego.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos.

En el transcurso del UNO, ellos mismos deciden qué hacer con una carta concreta que dudan demasiadas veces, teniendo en cuenta que el facilitador tampoco debe intervenir en muchas ocasiones y por ello el facilitador decide proponerles que lo decidan y se pongan de acuerdo entre ellos mismos. Al final ellos deciden

qué hacer con esa carta y el facilitador les recuerda que deben mantener la norma que ellos mismos han decidido.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación de acuerdo mutuo y el no conflicto a la hora de elegir un juego.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos.

#### 4) **RESUMEN, CONCLUSIONES (5-10 minutos):**

Se les preguntó qué le habían parecido los juegos. Si les había gustado. Cómo se habían visto en el juego, o llegando a acuerdos entre los dos como buenos amigos, etc. Los niños cuentan que se han divertido y que les gusta aunque el de las construcciones es un poco aburrido para ellos. Se les ve contentos y animados y parece que tienen ganas de volver a la próxima sesión.

Se les pregunta a cada uno qué ha hecho bien su compañero, ya que se recomienda que se fijen y que se refuercen entre ellos mismos que.

Los dos coinciden en que se han dicho varias veces felicidades por ganar, en qué han aprendido a no hacer trampas, a decir a los amigos lo que hacen bien, en que respetan más los turnos de palabra, etc.

El facilitador por tanto, refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos y añade las pequeñas cosas que se han ido progresando en la sesión, por ejemplo la equidad a la hora de decidir entre ellos, la buena compenetración que es principalmente por tener en cuenta al compañero.

El facilitador refuerza positivamente todo lo que los niños verbalizan y aprenden.

Se sigue la misma línea que en la sesión anterior, pero se observa mayor automatización por parte de los niños a lo largo del desarrollo de las sesiones.

### **Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 3\_17-06-2011\_Pareja2):**

**Por lo tanto las aportaciones y extracciones más importantes de dicha sesión son:**

#### *Aportaciones sobre el Aprendizaje de la Amistad de los participantes.*

Se observa en los niños interiorización de los aspectos relevantes de la sesión así como del programa de intervención, recuerdan también los aspectos relevantes de las sesiones anteriores, pues se observa que recuerdan las normas así como el objetivo principal, las decisiones que toman de forma conjunta, lo que se les aporta para que mejoren la relación, verbalizan su alegría y los aspectos positivos del compañero así como de su propio aprendizaje.

En este sentido, gracias a las verbalizaciones de los niños cuando se les pregunta de forma abierta, por las habilidades y destrezas que demuestran y por lo que directamente se observa a nivel conductual, se estarían alcanzando los objetivos siguientes:

- ➔ **Comprender las relaciones interpersonales** de una forma más eficaz y adaptativa.
- ➔ **Comprender los conflictos en las relaciones sociales** de una forma más eficaz y adaptativa.
- ➔ **Facilitar la toma de perspectiva** hacia opiniones o puntos de vista diferentes a los de uno mismo
- ➔ **Desarrollar habilidades y estrategias de negociación** que les ayude a resolver conflictos (Habilidades de resolución sobre supuestos hipotéticas y sobre conflictos reales).

#### *Aportaciones sobre el protocolo de la sesión y desarrollo del programa. Aprendizaje del facilitador. Aplicación dl método de intervención.*

La tercera sesión ha sido un éxito aunque sería conveniente mejorar algunos aspectos en relación a la fundamentación teórica que la sustenta:

**El lenguaje no verbal del facilitador ha sido más adecuado** utilizando preguntas que invitaran a la reflexión, por lo que ha sido más acertado en función de lo recomendado en el protocolo. Se va ajustando a lo esperado en el entrenamiento para la formación de aprendizaje de amistad.

**Se ha comenzado con un *raport* sobre anécdotas y vivencias para introducir la sesión** de aprendizaje de amistad y naturalizar el entorno y el inicio de la sesión. Esto ha sido muy acertado, ya que se ha echado en falta en sesiones anteriores.

En las próximas sesiones sería conveniente que el facilitador interviniera en los momentos idóneos para mantener la equidad en la relación. a través de preguntas indirectas, aunque se está interviniendo de forma adecuada en este aspecto, pues se observa una mejoría por parte de ambos, una mayor habilidad social al menos en el desarrollo de las sesiones, cada vez están más contentos, cada vez se refuerzan más positivamente y se observa una mejoría en el aprendizaje de amistad.

De esta forma, le estamos enseñando habilidades sociales en asertividad, expresión de emociones, exteriorización de sentimientos, y recursos en general para afrontar las habilidades que se necesitan en las relaciones de amistad más eficaces.

Para la **próxima sesión, ya no es necesario recordar con tanta profundidad ni las normas ni el objetivo principal**, sólo si fuera necesario en el desarrollo de la sesión y sí en el momento final, para la conclusión.

**A grandes rasgos, se puede decir que el papel del facilitador para esta sesión está mejorando considerablemente**, en el tono, lenguaje verbal, mensajes que se dan en frecuencia, momento de la sesión como momento de intervención obligatoria o intervención opcional, en la forma de intervenir, a través de preguntas indirectas y no de forma directiva y siempre fomentado la autonomía en el aprendizaje autónomo en habilidades de resolución de problemas y conflictos en amistad, normas sociales, asertividad, etc. En general se le ve más seguro, más suelto y más hábil con los niños.

**SESIÓN 4: Pareja 2 (C.T. y C.V.)**

**22\_06\_2011**

1) **RAPORT (5 minutos):** Se comienza la sesión con una pequeña conversación sobre curiosidades de los niños y anécdotas, así se introduce en el recuerdo de los aspectos importantes en las sesiones anteriores.

2) **RECUERDO ASPECTOS IMPORTANTES (5 minutos):**

Ya no se recuerda e el objetivo principal con tanta profundidad ni las normas, sobretodo en el inicio de la sesión, sólo si fuera necesario en el desarrollo de la sesión y sí en la conclusión.

Solo se les pregunta lo que recuerdan de lo que están aprendiendo de forma breve, se les refuerza que lo están aprendiendo muy bien, y se pasa de forma rápida a la elección del juego.

Nuevo papel del *lo siento, perdón*, por ellos mismos

3) **ELECCIÓN DEL JUEGO Y JUEGO (35 minutos):**

C.V. continúa llevando la situación del juego, aunque en el desarrollo de esta pareja cada vez hay más compenetración entre amigos, y se refuerzan más entre ellos. Se sienten un equipo, de hecho C.V. lo verbaliza en bastantes ocasiones el hecho de que deben elegir entre los dos, deben ponerse de acuerdo entre los dos, deben recoger entre los dos, etc.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación de acuerdo mutuo y el no conflicto a la hora de elegir un juego, y le da mucha importancia al nuevo círculo de refuerzo que están llevando a cabo. Aunque el facilitador interviene en varias ocasiones para reforzar dicho refuerzo entre amigos, esto se considera una intervención recomendada y no una intervención obligatoria como por ejemplo las trampas.

Se sigue la misma línea que de las sesiones anteriores, pero se observa mayor interiorización por parte de los niños. Y se comienzan a trabajar aspectos nuevos en la relación, como por ejemplo las disculpas entre ellos, la propuesta de solución de conflicto por sí solos, la propuesta de mejoras por parte de ellos mismos, la observación por parte de ellos mismos de lo que se consideraría una trampa o no si no nos fijamos, etc.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la buena interiorización en el aprendizaje por parte de los niños.

C.V. pregunta en todo momento si cambian de juego, y como resultado C.T. escucha todas las peticiones y cede sin problemas. Esto ocurre en varias ocasiones también por parte de C.T. C.V. refuerza positivamente que C.T. gana las partidas en varias ocasiones e incluso las elecciones conjuntas de los juegos

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación de acuerdo mutuo y el no conflicto a la hora de elegir un juego.

No surge ningún conflicto marcado, aunque en el transcurso de la oca, existe alguna duda que puede entenderse como trampa. Así ellos mismos lo solucionan solos proponen una alternativa de solución, se disculpan, y finalmente siguen el juego sin conflictos.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación de acuerdo mutuo y el no conflicto a la hora de elegir un juego.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos.

#### **4) RESUMEN, CONCLUSIONES (5-10 minutos):**

Se les preguntó qué le habían parecido los juegos. Si les había gustado. Cómo se habían visto en el juego, o llegando a acuerdos entre los dos como buenos amigos, etc. Los niños cuentan que se han divertido y que les gusta venir. Se les

ve contentos y animados y parece que tienen ganas de volver a la próxima sesión.

Se les pregunta a cada uno qué ha hecho bien su compañero, ya que se recomienda que se fijen y que se refuercen entre ellos mismos que.

Los dos coinciden en que se han dicho varias veces felicidades por ganar, en qué han aprendido a no hacer trampas, a decir a los amigos lo que hacen bien, en que respetan más los turnos de palabra, etc.

El facilitador por tanto, refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos y añade las pequeñas cosas que se han ido progresando en la sesión, por ejemplo la equidad a la hora de decidir entre ellos, la buena compenetración que es principalmente por tener en cuenta al compañero.

El facilitador refuerza positivamente todo lo que los niños verbalizan y aprenden, y sobre todo la rápida interiorización que se está observando a lo largo de las sesiones.

**Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 4\_22-06-2011\_Pareja2):**

**Por lo tanto las aportaciones y extracciones más importantes de dicha sesión son:**

*Aportaciones sobre el Aprendizaje de la Amistad de los participantes.*

Se observa en los niños interiorización de los aspectos relevantes de la sesión así como del programa de intervención, recuerdan también los aspectos relevantes de las sesiones anteriores, pues se observa que recuerdan las normas así como el objetivo principal, las decisiones que toman de forma conjunta, lo que se les aporta para que mejoren la relación, verbalizan su alegría y los aspectos positivos del compañero así como de su propio aprendizaje.

En este sentido, gracias a las verbalizaciones de los niños cuando se les pregunta de forma abierta, por las habilidades y destrezas que demuestran y por lo que directamente se observa a nivel conductual, se estarían alcanzando los objetivos siguientes:

- ➔ **Comprender las relaciones interpersonales** de una forma más eficaz y adaptativa.
- ➔ **Comprender los conflictos en las relaciones sociales** de una forma más eficaz y adaptativa.
- ➔ **Facilitar la toma de perspectiva** hacia opiniones o puntos de vista diferentes a los de uno mismo
- ➔ **Desarrollar habilidades y estrategias de negociación** que les ayude a resolver conflictos (Habilidades de resolución sobre supuestos hipotéticas y sobre conflictos reales).

*Aportaciones sobre el protocolo de la sesión y desarrollo del programa. Aprendizaje del facilitador. Aplicación dl método de intervención.*

La cuarta sesión ha ido perfectamente aunque sería conveniente tener en cuenta algunos aspectos en relación al protocolo y a la fundamentación teórica que la sustenta:

**El lenguaje no verbal del facilitador** es cada vez más acertado en función de lo recomendado en el protocolo. Se va ajustando a lo esperado en el entrenamiento para la formación de aprendizaje de amistad.

**Se ha comenzado con un *raport* sobre anécdotas y vivencias para introducir la sesión** de aprendizaje de amistad y naturalizar en entorno y el inicio de la sesión. Esto ha sido muy acertado, ya que se ha echado en falta en sesiones anteriores y ya se hace como dinámica.

**La introducción ha sido adecuada ya que se esperaba que fuera no muy prolongada** en el tiempo sin recordar excesivamente ni las normas ni el objetivo principal. Ellos han explicado a grandes rasgos lo que están aprendiendo y se ha pasado rápidamente a la elección del juego. Esto ha surgido tal cual se esperaba ya que el recuerdo de normas no debe ser contraproducente

y debe ser recordado lo justo y necesario, pues en la sesión 2, fueron recordadas tanto las normas, como los objetivos de forma excesiva a lo esperado.

**En general, el aprendizaje del facilitador para entrenamiento de sesiones de amistad en niños, está mejorando** considerablemente, por ejemplo, en el tono, lenguaje verbal, mensajes que se dan en frecuencia, momento de la sesión como momento de intervención obligatoria o intervención opcional, en la forma de intervenir, a través de preguntas indirectas y no de forma directiva y siempre fomentado la autonomía en el aprendizaje autónomo en habilidades de resolución de problemas y conflictos en amistad, normas sociales, asertividad, etc.

**Para la SESIÓN 5** de la pareja, y teniendo en cuenta lo que ocurrió con otra pareja, se espera que el nuevo facilitador sea un co-facilitador sin desaparecer el papel del facilitador principal, así en la sesión 4, se establece un contrato verbal y manual (estrecharse las manos) entre éste y los niños para la próxima sesión.

**Para la SESIÓN 5 de la pareja, se espera probar con otro facilitador diferente, en el que se espera que vaya a ser:**

- INTRODUCCIÓN (más prolongada):
  - Presentación del cambio, presentación del nuevo facilitador, y del desarrollo de la sesión. La presentación y el rumbo de la sesión la llevará en este caso en facilitador habitual.
  - Recordar de nuevo lo que han aprendido, las normas y el objetivo principal.
- JUEGO (intervenir de la misma forma que el facilitador anterior). En este caso se intentará que sea el co-facilitador.
- CONCLUSIÓN (cómo se ha aprendido, y de qué forma, cómo se han sentido). De nuevo la vuelve a hacer el facilitador habitual, interviniendo para añadir algo si es necesario, el co-facilitador.

**SESIÓN 5: Pareja 1 (C.T. y C.V.)**

**24\_06\_2011**

**\*\*SE HABÍA PLANIFICADO LA PARTICIPACIÓN DE OTRO FACILITADOR COMO CO-FACILITADOR:**

**1) RAPORT (3 minutos):** Se comienza la sesión con una pequeña conversación sobre curiosidades de los niños y anécdotas, así se introduce en el recuerdo de los aspectos importantes en las sesiones anteriores.

Desde el inicio de la sesión 5, el facilitador habitual les explica a los niños que el co-facilitador entrará en la sesión 6 (final), en vez de la sesión 5 como se había previsto, por motivos de salud. Así el proceso a seguir en dicha sesión, será el procedimiento habitual como sesión 5.

**2) RECUERDO ASPECTOS IMPORTANTES (5 minutos):**

Se recuerda e el objetivo principal de forma breve. En esta ocasión en vez de decirlo los niños por sí solos, lo dice directamente el facilitador.

No hay recuerdo de las normas de la sesión. Éstas ya están aprendidas.

Solo se les pregunta lo que recuerdan de lo que están aprendiendo. Los niños comienzan a responder de forma negativa, aunque al final ceden y comienzan a enumerar aspectos relevantes de su aprendizaje, se les refuerza que lo están aprendiendo muy bien, y se pasa de forma rápida a la elección del juego.

**3) ELECCIÓN DEL JUEGO Y JUEGO (35 minutos).**

C.V. coge directamente el juego de la oca sin preguntar a C.T. su opinión.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Se les recuerda que así no se deben elegir los juegos, y mediante preguntar abiertas y cerradas, C.V. expresa que se debe llegar a un acuerdo entre ellos antes de elegir el juego, así éste lo deja y pide disculpas. A continuación llegan a un acuerdo entre los dos en elegir la oca y después el coloca-4, pues son los juegos que se

han dicho faltaba por jugar en varias ocasiones, al inicio de la sesión y al final de la sesión anterior.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación de acuerdo mutuo y el no conflicto a la hora de elegir un juego.

Por si hubiera un conflicto en la elección de quien empieza el juego y quién no, el facilitador pregunta, *¿Quién será el primero en la oca?*, y los niños expresan que quieren continuar jugando a partir del juego sin terminar de la sesión. Así el facilitador les pregunta si se acuerdan del número en que se quedaron, y como cada niño recuerda haberse quedado en un número diferente, se les pregunta *¿si cada uno recordáis un número diferente, qué podéis hacer para continuar el juego de una forma cordial?*, y es cuando los niños proponen y deciden empezar de nuevo a partir de varias argumentaciones de cada uno.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación de acuerdo mutuo y el no conflicto a la hora de elegir un juego.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos.

Antes de comenzar el juego, por si hubiera un conflicto en la elección de quien empieza el juego y quién no, el facilitador pregunta, *¿Quién será el primero en la oca?*, y los niños proponen decidirlo a partir del juego de *piedra-papel-tijera* entonces se les pregunta si hay otras formas de decidir acuerdos, no porque sea una mala idea sino porque hay otras formas. Al final llegan a un acuerdo a partir de argumentos.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación de acuerdo mutuo y el no conflicto a la hora de elegir un juego.

Existen varias confusiones con los turnos y con el significado de algunas casillas de la oca, entonces se les explica que aun siendo una equivocación, si no se pide perdón, se puede confundir con una trampa, y como los buenos amigos no se hacen trampas, los niños entienden que en primer lugar se debe ser sincero, decir lo que ha pasado, pedir perdón y llegar a un acuerdo si es que es necesario. Así, los niños se ponen de acuerdo en cómo continuar el juego y qué van a significar los números en que ellos mismos dudan. El facilitador les recuerda que lo que decidan lo deben mantener hasta el final del juego porque así ellos mismos lo han decidido, y que esto lo tiene que aprender para siempre porque éste no va a estar en situaciones futuras para recordarles que se debe hacer.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación de acuerdo mutuo y el no conflicto a la hora de elegir un juego.

Hay un pequeño conflicto en si cuando se llega al final de la oca se hace un retorno o se acaba el juego. Así el facilitador mediante la pregunta *¿qué podéis hacer para llegar a un acuerdo?*, los niños llegan al acuerdo de hacer un retorno hasta la salida cuando se llegue al final, y éste será el que ganará el juego.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación de acuerdo mutuo y el no conflicto a la hora de elegir un juego.

Después de ganar, en el que gana C.T., C.V. refuerza a su amigo por haber ganado.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación de acuerdo mutuo y el no conflicto a la hora de elegir un juego.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos.

C.T. pregunta si comienzan a jugar a otro juego, y como había decidido jugar al coloca-4, así lo hacen y así lo deciden mutuamente.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación de acuerdo mutuo y el no conflicto a la hora de elegir un juego.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos.

C.T. pregunta si comienzan a jugar a otro juego, en este caso C.T. propone jugar al UNO, y así lo hacen. Posteriormente C.V. pregunta qué hacen para decidir quien empieza, y entonces el facilitador les dice que ya saben qué es lo que deben hacer, así se ponen a un acuerdo de que uno reparte y el otro empieza.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación de acuerdo mutuo y el no conflicto a la hora de elegir un juego.

Existen confusiones con el significado de algunas cartas del UNO, entonces se les explica que los buenos amigos lo deciden todo teniendo en cuenta la opinión del otro, y finalmente los niños entienden que siempre se debe intentar llegar a un acuerdo. Así, los niños se ponen de acuerdo en cómo continuar el juego.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación de acuerdo mutuo y el no conflicto a la hora de elegir un juego.

##### 5) **RESUMEN, CONCLUSIONES (5-10 minutos):**

Para esta sesión se les pregunta si creen que han aprendido algo nuevo a diferencia de sesiones anteriores. Éstos nombran lo que nombran normalmente en cuanto a objetivos de las sesiones pero se les olvida nombrar a lo que se refiere el

facilitador. Así e les dice que están aprendiendo de forma positiva el hecho de que no es lo mismo confundirse mientras se está jugando, por ejemplo en alguna norma, ficha, casilla o carta, que hacer una trampa de forma deliberada para ganar. Así, se les explica que todos nos podemos equivocar y no ocurre nada, siempre y cuando se sea sincero en el juego, se pida disculpas, se llegue a un acuerdo y no perjudique el desarrollo del juego. Además a los amigos no les gusta jugar con otros que hacen trampas. Los niños lo entienden correctamente, incluso cuando el facilitador lo explica, pide que continúen ellos con lo que se está explicando y éstos lo hacen de forma satisfactoria, por lo que los niños lo están aprendiendo correctamente como se espera.

Se les preguntó qué le habían parecido los juegos. Si les había gustado. Cómo se habían visto en el juego, o llegando a acuerdos entre los dos como buenos amigos, etc. Los niños cuentan que se han divertido y que les gusta venir. Se les ve contentos y animados y parece que tienen ganas de volver a la próxima sesión.

Se les pregunta a cada uno qué ha hecho bien su compañero, ya que se recomienda que se fijen y que se refuercen entre ellos mismos que.

Los dos coinciden en que se han dicho varias veces felicidades por ganar, en qué han aprendido a no hacer trampas, a decir a los amigos lo que hacen bien, en que respetan más los turnos de palabra, etc.

El facilitador por tanto, refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos y añade las pequeñas cosas que se han ido progresando en la sesión, por ejemplo la equidad a la hora de decidir entre ellos, la buena comprensión que es principalmente por tener en cuenta al compañero.

El facilitador refuerza positivamente todo lo que los niños verbalizan y aprenden, y sobre todo la rápida interiorización que se está observando a lo largo de las sesiones.

## **Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 5\_24-06-2011\_Pareja2):**

**Por lo tanto las aportaciones y extracciones más importantes de dicha sesión son:**

*Como se ha explicado anteriormente, desde el inicio de la sesión 5, el facilitador habitual les explica a los niños que el co-facilitador entrará en la sesión 6 (final), en vez de la sesión 5 como se había previsto, por motivos de salud. Así el proceso a seguir en dicha sesión, será el procedimiento habitual como sesión 5.*

### ***Aportaciones sobre el Aprendizaje de la Amistad de los participantes.***

Se observa en los niños interiorización de los aspectos relevantes de la sesión así como del programa de intervención, recuerdan también los aspectos relevantes de las sesiones anteriores, pues se observa que recuerdan las normas así como el objetivo principal, las decisiones que toman de forma conjunta, lo que se les aporta para que mejoren la relación, verbalizan su alegría y los aspectos positivos del compañero así como de su propio aprendizaje.

Por ello, gracias a las verbalizaciones de los niños cuando se les pregunta de forma abierta, por las habilidades y destrezas que demuestran y por lo que directamente se observa a nivel conductual, se estarían alcanzando los objetivos siguientes:

- ➔ **Comprender las relaciones interpersonales** de una forma más eficaz y adaptativa.
- ➔ **Comprender los conflictos en las relaciones sociales** de una forma más eficaz y adaptativa.
- ➔ **Facilitar la toma de perspectiva** hacia opiniones o puntos de vista diferentes a los de uno mismo
- ➔ **Desarrollar habilidades y estrategias de negociación** que les ayude a resolver conflictos (Habilidades de resolución sobre supuestos hipotéticas y sobre conflictos reales).

***Aportaciones sobre el protocolo de la sesión y desarrollo del programa. Aprendizaje del facilitador. Aplicación dl método de intervención.***

La quinta sesión ha ido perfectamente aunque sería conveniente tener en cuenta algunos aspectos:

**Se ha comenzado con un *raport*** sobre anécdotas y vivencias para introducir la sesión de aprendizaje de amistad y naturalizar en entorno y el inicio de la sesión. Esto ha sido muy acertado, ya que se ha echado en falta en sesiones anteriores y ya se hace como dinámica.

**La introducción ha sido adecuada ya que se esperaba que fuera no muy prolongada** en el tiempo **sin recordar excesivamente ni las normas ni el objetivo principal.** A excepción del recuerdo del cambio que se había producido por la no asistencia del co-facilitador como se había previsto. Así, han aceptado positivamente hacer la intervención del co-facilitador para la sesión final en vez de dicha sesión. Ellos han explicado a grandes rasgos lo que están aprendiendo y se ha pasado rápidamente a la elección del juego. Esto ha surgido tal cual se esperaba ya que el recuerdo de normas no debe ser contraproducente y debe ser recordado lo justo y necesario, pues en la sesión 2, fueron recordadas tanto las normas, como los objetivos de forma excesiva a lo esperado.

**En general, el aprendizaje del facilitador** para entrenamiento de sesiones de amistad en niños, **está mejorando considerablemente**, por ejemplo, en el tono, lenguaje verbal, mensajes que se dan en frecuencia, momento de la sesión como momento de intervención obligatoria o intervención opcional, en la forma de intervenir, a través de preguntas indirectas y no de forma directiva y siempre fomentado la autonomía en el aprendizaje autónomo en habilidades de resolución de problemas y conflictos en amistad, normas sociales, asertividad, etc.

**En las conclusiones se ha avanzado en el aprendizaje de lo que se considera una trampa y lo que se considera una equivocación**, así los niños han interiorizado de forma adecuada la diferencia y lo que se debe hacer ante estas situaciones como buenos amigos.

**Además, en las conclusiones se les ha explicado y pedido opinión de si les parece bien o no que a la sesión 6 (final), asiste otro facilitador como co-facilitador en el que sólo va a participar en el apartado de “elección del juego”**

**Para la SESIÓN 6** de la pareja, y teniendo en cuenta lo que ocurrió con otra pareja, se espera que el nuevo facilitador sea un co-facilitador sin desaparecer el papel del facilitador principal, así en la sesión 5, se establece un contrato verbal y manual (estrecharse las manos) entre éste y los niños para la próxima sesión, en el que los niños acceden sin problemas.

**Para la SESIÓN 6 de la pareja, se espera probar con otro facilitador diferente, en el que se espera que vaya a ser:**

- INTRODUCCIÓN (más prolongada):
  - Presentación del cambio, presentación del nuevo facilitador, y del desarrollo de la sesión. La presentación y el rumbo de la sesión la llevará en este caso en facilitador habitual.
  - Recordar de nuevo lo que han aprendido, las normas y el objetivo principal.
- JUEGO (intervenir de la misma forma que el facilitador anterior). En este caso se intentará que sea el co-facilitador, y sólo intervendrá el facilitador habitual en caso necesario, por ejemplo si los niños le preguntan directamente o si se precisa de una intervención obligatoria y ésta no se produce por parte del co-facilitador.
- CONCLUSIONES (más prolongada): Se debería tratar lo que se ha aprendido, algún conflicto si es que se produce a lo largo de la sesión final, preguntar su opinión y experiencias desde el primer día, y finalmente, después de todo a qué se comprometen como nuevos aprendices de amistad. Esta fase también la hará el facilitador habitual, ya que éste quien debe cerrar las sesiones de entrenamiento para la amistad.

**\*\*PARTICIPACIÓN DE OTRO FACILITADOR COMO CO-FACILITADOR:**

**1) RAPORT (3 minutos):** Se comienza la sesión con una pequeña conversación sobre curiosidades de los niños y anécdotas, así se introduce en el recuerdo de los aspectos importantes en las sesiones anteriores.

Desde el inicio de la sesión 6, el facilitador habitual les explica a los niños que el co-facilitador entrará en la sesión 6 (final), como se había acordado en la sesión anterior, será el procedimiento habitual pero en algunas intervendrá el co-facilitador, aunque el facilitador habitual estará donde siempre pudiendo contestar cualquier duda que les surja.

**2) RECUERDO ASPECTOS IMPORTANTES (10 minutos):**

Se comienza recordándoles la diferencia de esta sesión:

*Es la última sesión y debemos recordar todo lo que hemos aprendido en todas las sesiones*

*Se deben recordar las normas y asegurarse que se van a cumplir para poder continuar con la sesión comenzada.*

Se les recordó el objetivo principal a partir de preguntas indirectas. Cuanto más lo expresen ellos mismos mejor porque así garantizamos la interiorización y automatización de lo que explican ellos mismos.

Se les reforzó que lo estaban aprendiendo muy bien, y que estaban expresándose muy bien para poder resolverlo de forma eficaz.

Y se les recordó la nueva participación de un facilitador nuevo, pactado por ellos en la sesión 5, y se les pide opinión de nuevo. Estos reaccionan de forma positiva y parece que están ilusionados.

Una vez estuvo todo claro y resuelto, se les dijo que todo aquello que decidan entre los dos, lo deben cumplir entre los dos hasta el final, a no ser que decidan volverlo a decidir entre los dos.

### 3) **ELECCIÓN DEL JUEGO, Y JUEGO (35 minutos).**

Los niños comenzaron la sesión, ilusionados y contentos, de hecho C.V. en todo momento refuerza positivamente a su compañero, pide opinión y ayuda y verbaliza todo lo que está aprendiendo. Esto es muy positivo para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje de amistad.

Al final decidieron jugar al UNO, y mientras están jugando, C.T. le ve las cartas a C.V., entonces

**INTERVENCIÓN CO-FACILITADOR:** Les pregunta que significa que un amigo le vea las cartas al otro, así C.T. dice que se las está viendo y pide perdón. La situación se soluciona positivamente y cordialmente entre los niños.

Existen dudas entre los niños en el que los niños les preguntan al facilitador habitual, por lo que no tiene otra opción (el facilitador habitual) de responder aunque no estuviera previsto.

**INTERVENCIÓN CO-FACILITADOR:** Refuerza la situación de acuerdo mutuo y el no conflicto a la hora de elegir un juego.

**INTERVENCIÓN CO-FACILITADOR:** Refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos.

Durante el juego se les recuerda la importancia de que feliciten en el juego, así:

**INTERVENCIÓN CO-FACILITADOR:** *¿Quién ha ganado chicos?*

Los niños se refuerzan mutuamente quien gana las partidas en varias ocasiones.

**INTERVENCIÓN CO-FACILITADOR:** Refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Ante una duda en el que implica decisión entre ellos y por ello a un acuerdo, al considerarse una intervención obligatoria, el facilitador habitual les pregunta *¿Qué podéis decidir para solucionarlo? La misma duda la resolvisteis en la sesión anterior.* Al final deciden por sí solos la norma de la duda del comodín del UNO.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación de acuerdo mutuo y el no conflicto a la hora de elegir un juego.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos.

*Lo mismo se produce por parte del CO-FACILITADOR.*

Se produce un pequeño conflicto a partir de una equivocación en el juego del UNO. C.V. se equivoca robando en el número de cartas, y en vez de preguntar a C.T. el qué hacer tras la equivocación, o pedir disculpas, la deja debajo de las otras cartas disimuladamente. Como el co-Facilitador no interviene:

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Se les explica de nuevo la diferencia de una equivocación y de una trampa, y que en ocasiones de una equivocación se puede desencadenar una trampa. Entonces se les explica que aun siendo una equivocación, si no se pide perdón, se puede confundir con una trampa, y como los buenos amigos no se hacen trampas, los niños entienden que en primer lugar se debe ser sincero, decir lo que ha pasado, pedir perdón y llegar a un acuerdo si es que es necesario, en este caso esto es dirigido a C.V. Así, los niños se ponen de acuerdo en cómo continuar. El facilitador les recuerda que lo que decidan lo deben mantener hasta el final del juego porque así ellos mismos lo han decidido, y que esto lo tiene que

aprender para siempre porque éste no va a estar en situaciones futuras para recordarles que se debe hacer.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación de acuerdo mutuo y el no conflicto a la hora de elegir un juego.

**INTERVENCIÓN FACILITADOR:** Refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos.

*Lo mismo se produce por parte del CO-FACILITADOR.*

**4) RESUMEN, CONCLUSIONES (5-10 minutos):**

Se les preguntó qué le habían parecido los juegos. Si les había gustado. Cómo se habían visto en el juego, o llegando a acuerdos entre los dos como buenos amigos, etc.

*Los niños cuentan que se han divertido e incluso alguno dice haber aprendido a jugar a algún juego nuevo y preguntan si volverán el año que viene.*

*Se les ve, contentos y animados, y verbalizan en varias ocasiones que se lo han pasado muy bien y han aprendido mucho. Así, se les pregunta a cada uno qué ha hecho bien su compañero, ya que se recomienda que se fijen y que se refuercen entre ellos mismos. Los dos verbalizan varios aspectos a tener en cuenta por parte de su compañero y verbalizan estar muy contentos de que les digan las cosas que hacen bien como amigos.*

Los niños, explicaron uno a uno lo que habían aprendido ellos mismos y su propio compañero, los dos coinciden en que se han dicho varias veces felicidades por ganar, en qué han aprendido a no hacer trampas, a hacer amigos a diferencia del compañero que han compartido en el entrenamiento, en que respetan más los turnos de palabra, en pedir opinión, en ser sinceros con los amigos, que se tiene que llegar siempre a acuerdos entre los amigos, etc. Esto es un factor muy positivo en el entrenamiento de la amistad.

El facilitador por tanto, refuerza la situación positiva de refuerzo entre amigos y añade las pequeñas cosas que se han ido progresando en la sesión.

Por otra parte, el facilitador opta por preguntar directamente a qué se comprometen como buenos amigos cada uno de ellos: Los niños verbalizan de forma directa: Respeto entre amigos, a tener paciencia, a no hacer trampas, a escuchar al compañero cuando nos preguntan algo, a no chillar, a jugar como buenos amigos, a cumplir las normas del juego, a felicitar cuando el amigo gana, etc.

Y finalmente se cierra la sesión a través de una **FELICITACIÓN** por parte del facilitador y por expresiones directas de lo feliz y contentos que se han puesto al ver lo bien y rápido que han aprendido, a excepción de algunos momentos que han hecho cosas que se deben mejorar, pero no pasa nada porque todos aprendemos de los errores, y que estamos muy orgullosos de haber participado con ellos. Esto lo ha hecho tanto el facilitador habitual como el co-facilitador. Además se finaliza la sesión en una pequeña asamblea entre los 4 en el que ambas partes expresan sus emociones e impresiones a lo largo de las sesiones de entrenamiento.

**Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 6\_Final\_27-06-2011\_Pareja2):**

**Por lo tanto las aportaciones y extracciones más importantes de dicha sesión son:**

***Aportaciones sobre el Aprendizaje de la Amistad de los participantes.***

Se observa en los niños interiorización de los aspectos relevantes de la sesión así como del programa de intervención, recuerdan también los aspectos relevantes de las sesiones anteriores, pues se observa que recuerdan las normas así como el objetivo principal, las decisiones que toman de forma conjunta, lo que se les aporta para que mejoren la relación, verbalizan su alegría y los aspectos positivos del compañero así como de su propio aprendizaje.

En este sentido, gracias a las verbalizaciones de los niños cuando se les pregunta de forma abierta, por las habilidades y destrezas que demuestran y por lo que directamente se observa a nivel conductual, se estarían alcanzando los objetivos siguientes:

- ➔ **Comprender las relaciones interpersonales** de una forma más eficaz y adaptativa.
- ➔ **Comprender los conflictos en las relaciones sociales** de una forma más eficaz y adaptativa.
- ➔ **Facilitar la toma de perspectiva** hacia opiniones o puntos de vista diferentes a los de uno mismo
- ➔ **Desarrollar habilidades y estrategias de negociación** que les ayude a resolver conflictos (Habilidades de resolución sobre supuestos hipotéticas y sobre conflictos reales).

*Aportaciones sobre el protocolo de la sesión y desarrollo del programa. Aprendizaje del facilitador. Aplicación dl método de intervención.*

La última sesión ha ido perfectamente aunque al final se haya visto alguna muestra de comienzo de conflicto como la sesión 5:

**Se ha comenzado con un *raport*** sobre anécdotas y vivencias para introducir la sesión de aprendizaje de amistad y naturalizar en entorno y el inicio de la sesión. Esto ha sido muy acertado, ya que se ha echado en falta en sesiones anteriores y ya se hace como dinámica.

**La introducción ha sido adecuada** ya que se esperaba que fuera algo más prolongada en el tiempo sin recordar excesivamente ni las normas ni el objetivo principal. **Sólo recordando lo aprendido de forma breve, las normas y la nueva participación del nuevo Facilitador como co-facilitador.** Ellos han explicado a grandes rasgos lo que están aprendiendo, las normas y han aceptado de forma positiva la nueva participación. Posteriormente han pasado rápidamente a la elección del juego. Esto ha surgido tal cual se esperaba ya que el recuerdo de normas no debe ser contraproducente y debe ser recordado lo

justo y necesario, pues en la sesión 2, fueron recordadas tanto las normas, como los objetivos de forma excesiva a lo esperado.

En general, **el aprendizaje del facilitador** para entrenamiento de sesiones de amistad en niños, **está mejorando** considerablemente, por ejemplo, en el **tono, lenguaje verbal, mensajes que se dan en frecuencia, momento de la sesión** como momento de intervención obligatoria o intervención opcional, **en la forma de intervenir, a través de preguntas indirectas y no de forma directiva y siempre fomentado la autonomía** en el aprendizaje autónomo en habilidades de resolución de problemas y conflictos en amistad, normas sociales, asertividad, etc.

La nueva participación del co-facilitador para las intervenciones, bien necesarias bien opcionales en el transcurso de la fase de juego, han sido adecuadas y justas en el tiempo de habla, en el número de intervenciones y en el tono y dirección de las instrucciones. La excepción ha sido, que los niños han preguntado dudas al facilitador habitual, y éste ha tenido que participar a pesar de no ser lo planeado. Esto ocurre porque los niños tienen una referencia y relación establecida con el facilitador habitual desde la primera sesión, y por ello precisamente no se aconseja el cambio de facilitador habitual o la entrada a solas de un “co-facilitador nuevo”. El desarrollo de la fase de juego ha sido adecuado y satisfactorio para ambas partes.

**En las conclusiones se ha avanzado en el aprendizaje de lo que se considera una trampa y lo que se considera una equivocación, así los niños han interiorizado de forma adecuada la diferencia y lo que se debe hacer ante estas situaciones como buenos amigos.** Esto ya se había dado en sesiones anteriores, y en esta sesión se puede observar que los niños lo han interiorizado de forma adecuada. Los niños, explicaron uno a uno lo que habían aprendido ellos mismos y su propio compañero, los dos coinciden en que se han dicho varias veces felicidades por ganar, en qué han aprendido a no hacer trampas, a hacer amigos a diferencia del compañero que han compartido en el entrenamiento, en que respetan más los turnos de palabra, en pedir opinión, en

ser sinceros con los amigos, que se tiene que llegar siempre a acuerdos entre los amigos, a no levantar la voz, a respetar las normas del juego y si no llegar a un acuerdo de las nuevas normas, etc. Esto es un factor muy positivo en el entrenamiento de la amistad.

Además, en las conclusiones se les ha explicado y pedido opinión de si les parece bien o no que a la sesión 6 (final), asiste otro facilitador como co-facilitador en el que sólo va a participar en el apartado de “elección del juego”. Los niños han respondido positivamente. Y para más inri, se finaliza la sesión final en una pequeña asamblea entre los 4 en el que ambas partes expresan sus emociones e impresiones a lo largo de las sesiones de entrenamiento.

**De forma definitiva**, esta pareja ha aprendido lo esperado en base a los objetivos propuestos para el programa de APRENDIZAJE DE AMISTAD. No obstante, el éxito para esta pareja es evidente ya que por las experiencias directas de los propios niños, y no sólo por el desarrollo de las sesiones grabadas y su evolución analizada y estudiada, se considera que ha habido parejas más receptivas que otras, en el que esta pareja concretamente ha interiorizado y aprendido de forma excelente herramientas de solución de problemas de forma más efectiva, habilidades sociales más eficaces a nivel de grupos y de relación entre su grupo de iguales y adultos, asertividad, y estrategias de formación de amistades. Por lo que se puede decir, que para esta pareja y en base a las 6 sesiones programadas en el entrenamiento de amistad, ha sido completamente un éxito, teniendo en cuenta la dichas sesiones se consideran un entrenamiento en formación de amistad, tanto para los niños como para los facilitadores.

Por ello, gracias a las verbalizaciones de los niños cuando se les pregunta de forma abierta, por las habilidades y destrezas que demuestran y por lo que directamente se observa a nivel conductual; la síntesis de **objetivos alcanzados** para esta pareja, serían los siguientes:

<b>OBJETIVOS</b> <i>del Aprendizaje de la Amistad en los participantes</i>	<b>Nivel de consecución</b>			
	<i>No alcanzado</i>	<i>Parcialmente alcanzado</i>	<i>Completamente alcanzado</i>	<i>No hay información a través de vídeos</i>
<b>1</b> Comprender las relaciones interpersonales de una forma más eficaz y adaptativa.			X	
<b>2</b> Comprender los conflictos en las relaciones sociales de una forma más eficaz y adaptativa.			X	
<b>3</b> Facilitar la toma de perspectiva hacia opiniones o puntos de vista diferentes a los de uno mismo.			X	
<b>4</b> Desarrollar habilidades y estrategias de negociación que les ayude a resolver conflictos (Habilidades de resolución sobre supuestos hipotéticas y sobre conflictos reales).			X	
<b>5</b> Significado personal de las relaciones interpersonales de un nivel más adaptativo.				X
<b>6</b> Significado personal de las los conflictos en las relaciones sociales de un nivel más adaptativo.				X

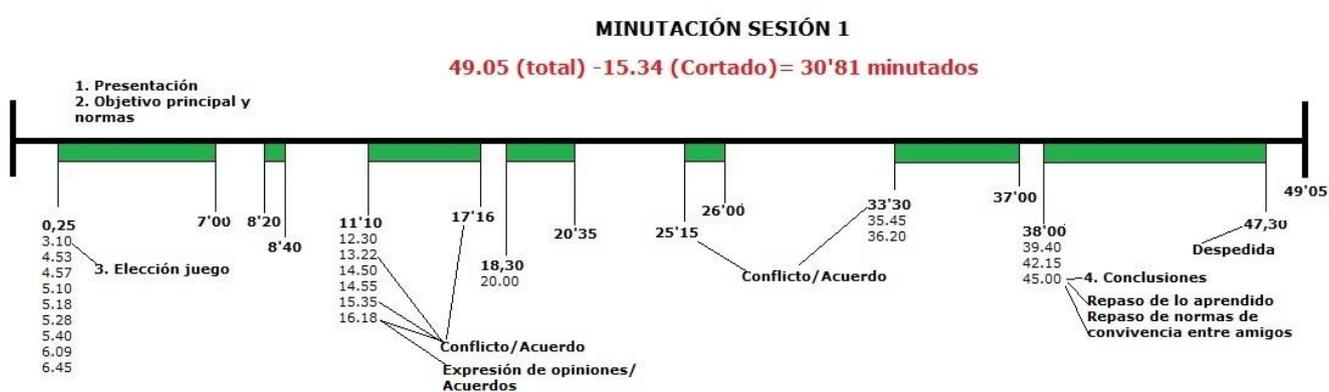
### 6.1.3 Pareja 3 (procedimiento de descripción 2)

## PAREJA 3 (4º de Primaria, Castellón)

**\*\* Análisis bajo el criterio 2:** Descripción de forma minutada en base a interacciones y procesos de interiorización sobre habilidades en aprendizaje de amistad.

**SESIÓN 1: Pareja 3 (A.F. y D.F.)**

**16\_06\_2011**



#### 1. PRESENTACIÓN (3-5 minutos)

#### 2. OBJETIVO PRINCIPAL Y NORMAS (5 minutos)

**0-3.00':**

PRESENTACIÓN DE LAS INSTALACIONES:

- Lugar de encuentro: Se les explicó qué es la Universidad, *Jaume I*.
- Lugar de las sesiones: Se les explicó qué es el Laboratorio de observación, aula de grabación... Se les explicó que las sesiones se desarrollarán normalmente en la misma sala y en el mismo lugar.

...Se les pregunta si les parece bien.... La idea les parece atractiva, les gusta estar en la “universidad de mayores”, les gusta venir a jugar y a aprender a jugar ya que los niños ya saben previamente a qué vienen.

PRESENTACIÓN DEL OBJETIVO PRINCIPAL: Se les explicó directamente el objetivo PRINCIPAL:

**“aprender a hacer amigos para el futuro”**

**Y los como los amigos juegan juntos, deben respetar unas normas...**

*...Se les pregunta si les parece bien.... Lo aceptan sin problemas...*

#### PRESENTACIÓN DE LAS NORMAS:

Se les explicó que había 10 juegos para elegir y que para elegir uno se debían poner de acuerdo entre los dos.

Para jugar se debía respetar las reglas de cada juego. Cada juego tiene unas reglas para jugar y hay que respetarlas.

Se les explicó el papel del facilitador, en el que solo observaría y solo ayudaría en casos necesarios para solucionar conflictos, ya que si surgía algún problema se tendría que intentar solucionar entre ellos mismos. Esto es lo que harían dos buenos amigos. El Facilitador ejerce un papel de facilitador.

Se puede cambiar de juego, siempre y cuando se pusieran de acuerdo entre los dos a qué otro juego les gustaría jugar (Si no les gustara un juego o se aburrieran).

Sólo hay dos cosas que No están permitidas (normas de convivencia):

- *No está permitido bajo ningún concepto ni peleas ni daño externo. Los buenos amigos no se pelean.*

- *No está permitido insultarse ni decirse cosas feas o racistas o motes, o gestos desagradables. Ningún amigo permitiría que su amigo le hiciera daño o le insultara.*

#### **Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 1\_17-06-2011\_Pareja3):**

Desde el primer momento, se observa que a D.F. le cuesta mantener la atención hacia la explicación inicial del Facilitador, y se mantiene desde una posición más ausente, a diferencia de su compañero. Por lo que deberíamos hacer hincapié en los siguientes objetivos:

- ➔ **Comprender las relaciones interpersonales** de una forma más eficaz y adaptativa.
- ➔ **Comprender los conflictos en las relaciones sociales** de una forma más eficaz y adaptativa.
- ➔ **Facilitar la toma de perspectiva** hacia opiniones o puntos de vista diferentes a los de uno mismo

Pues se observa que D.F. se está riendo sin motivo aparente y se mantiene con una expresión facial exageradamente sonriente desde el primer momento aun cuando se les está explicando las normas, el objetivo principal, etc. y no se consideraría una situación proclive a la risa. Pues aun no se ha iniciado el juego en sí, así que se opta por ir preguntando para que los niños vayan respondiendo en base a lo que se pretende que aprendan, como por ejemplo, que repitan el objetivo principal, las normas, etc... y se opta por ignorar dicha risa inapropiada.

En este caso, se ve con **mayor dificultad la consecución** del objetivo de **desarrollar habilidades y estrategias de negociación que les ayude a resolver conflictos** (Habilidades de resolución sobre supuestos hipotéticas y sobre conflictos reales), pues primero debe haber una buena comprensión de las relaciones sociales y los posibles conflictos, y posteriormente se debe tener conciencia de las consecuencia para uno mismo y los demás, de las propias conductas en las relaciones sociales. Esta dificultad, es solo para uno de los sujetos, concretamente D.F.

### 3. ELECCIÓN DEL JUEGO, Y JUEGO (35 minutos)

**3.10”:** Los niños llegan a un acuerdo de qué juego elegir y eligen las construcciones. Este juego puede resultar muy divertido, pero es peligroso que cada uno de ellos juegue por separado y no interactúen, ya que el objetivo es que interactúen, y si se dan los conflictos cotidianos, es cuando interviene el facilitador y se les guía a llegar acuerdos de forma cordial y respetuosa. Así, el facilitador hace preguntas tipo: *¿Chicos vais a jugar de forma conjunta a las construcciones?*

Parece ser que D.F. se mantiene bastante ausente en cuanto a interacciones con su compañero, pues habla continuamente en alto sobre los pensamientos que va teniendo. Por ejemplo:

4.53’:

-A.F.: *“Es un poco raro hacer esto...”*

-D.F.: *“No es que sea raro hacer esto, es que yo sé hacerlo, tú sabes???...”*

4.57”:

-A.F.: *“Tú siempre sabes hacer cosas...”*

-D.F.: *“Sí!!!! Yo siempre sé hacer cosas, aunque te sepa mal, yo siempre sé hacer todo...”*

### **Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 1\_17-06-2011\_Pareja3):**

D.F. muestra todo el tiempo una percepción excesivamente buena de sí mismo, incluso menospreciando todo lo que va haciendo su compañero, sea una construcción, sea una propuesta o sea un juego.

5.10”:

-FACILITADOR: *¿Qué podéis hacer con las construcciones para no jugar de forma individual?*

5.18”:

-A.F.: *“Es que no se me ocurre cómo hacerlo para que juguemos los dos...”*

5.28”:

-D.F.: *“Sí!!!! A mi sí que se me ocurre, sí que me gusta, yo en realidad sí que podría, podría hasta construir un coche, pero no tengo tanto sitio aquí...”*

5.40”:

-FACILITADOR: *¿Chicos no creéis que sería más divertido hacer algo entre los dos? Recordar que es una norma.*

-A.F.: *“¿Por qué no hacemos esta construcción entre los dos...?”*

-D.F.: *“Yo soy el que más sabe así que voy a hacer lo que quiera...”*

### **Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 1\_17-06-2011\_Pareja3):**

De nuevo se observa que D.F. muestra todo el tiempo una percepción excesivamente buena de sí mismo, pudiendo ofender a su compañero con dichos comentarios.

**6.09”:**

**-FACILITADOR:** *D.F. ¿Te ha preguntado o propuesto algo A.F.?*

**D.F.:** *“Me ha preguntado hacer una construcción pero para mí es demasiado fácil... Tú ves copiándote que yo ya se hacerlo solo”*

**6.45”:**

**-A.F.:** A.F. al final opta por reivindicar su posición dentro del juego y le dice elevando un poco la voz: *“D.F. Te estoy preguntando una cosa”*

**-D.F.:** De forma inmadura para su edad, le responde riéndose sin contestar.

**7.00”:** Se les deja jugar para observar cómo interaccionan. No ocurre nada relevante de estudio.

**8.20”- 8.40”:** D.F. Le hace una pregunta a A.F. en el que no tiene respuesta, y se dice a sí mismo cómo sabe de construcciones y cómo domina la situación.

**11.10”:** D.F. le caen accidentalmente al suelo algunas piezas y hace daño a su compañero, así que éste le levanta la voz diciendo su nombre y D.F. le pide perdón, su compañero le perdona, y al final acaba D.F. acaba diciéndole que él también le perdona cuando ha sido él quien le ha hecho daño a su amigo.

### **Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 1\_16-06-2011\_Pareja2):**

Este tipo de conductas son las conductas que suelen llevar a conflictos entre las relaciones de amistad, así que entre las sesiones se espera ir interviniendo poco a poco para hacer consciente a D.F. que así se pierden amigos y no se disfruta tanto del juego, así como a A.F. a expresar de forma asertiva su opinión para llegar a un acuerdo de forma cordial y respetuosa.

**12.30”:** No se ponen de acuerdo en cómo juntar la construcción, pues D.F. impone su opinión y su forma de ver el juego.

**13.22”:**

**-FACILITADOR:** *¿Qué podéis hacer para poneros de acuerdo?*

**14.50”:**

**-A.F.:** Se le ocurre decidirlo a partir del juego “piedra, papel o tijera”. Pero tampoco se ponen de acuerdo en cómo decidir, así que A.F. dice: *“Tengo una idea”*

**-FACILITADOR:** Muy bien *¿Cuál es tu idea?*, así que éste propone cómo juntar las piezas. Después se le hace la misma pregunta a D.F. para ver si le parece bien la idea de D.F.

**-D.F.:** *Yo no tengo ideas. Casi nunca tengo ninguna idea...*

**14.55”:**

**-FACILITADOR:** *No me lo creo, seguro que tienes muchísimas ideas.*

**15.35”:**

Y es cuando D.F. alza la voz con una expresión muy sonriente, y dice: *“No me puedo aguantar, sí!! Vale!! Tengo un montón de ideas lo admito!!! Pero no he mentado, lo he hecho sin querer, la mentira, porque sabía que tenía muchas ideas.*

D.F. está acostumbrado a hablar en alto sobre lo que piensa, se considerarían autoafirmaciones de estima excesiva estima hacia sí mismo. Este es otro tipo de conductas sociales que se deben intervenir en las relaciones de amistad.

**16.18”:**

Cuando A.F. se le ocurre hacer una catapulta en la que pueden juntarla entre los dos, D.F. dice de decidirlo mediante el juego de “piedra, papel y tijera” ya que no le parece bien esta opción. Al final se ponen de acuerdo al haber disparidad de ideas.

**17.16”:** Se les deja jugar para observar cómo interaccionan. No ocurre nada relevante de estudio.

**18.30”:** A.F. propone una idea, pero D.F. lo ignora.

**-FACILITADOR:** D.F. *¿te han preguntado algo?*

**-D.F.:** *Es que siempre se me olvida todo cuando alguien me propone o me pregunta algo...Y a pesar de lo que ha argumentado continúa ignorando la propuesta del compañero, por ello:*

**-FACILITADOR:** A.F. *¿Qué le habías preguntado?*

A.F. lo vuelve a explicar pero D.F. continúa ignorando a su amigo en potencia.

**-FACILITADOR:** D.F *Te están preguntando directamente y tú estás ignorándolo.* Es cuando D.F. responde: *Que síiiiiiiiiiiii!!! Vale!!!! Perdón!!!!*

**-A.F:** *No pasa nada eeh!!!, lo que tu quieras.*

A pesar de que A.F. intenta llegar a un acuerdo entre amigos e intenta ceder, no es el caso de D.F. en el que intenta todo el tiempo que las cosas se hagan a su manera y ni siquiera escucha propuestas pacíficas de su compañero.

### **Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 1\_17-06-2011\_Pareja3):**

De nuevo, este tipo de conductas son las conductas que suelen llevar a conflictos entre las relaciones de amistad, así que entre las sesiones se espera ir interviniendo poco a poco para hacer consciente a D.F. que así se pierden amigos y no se disfruta tanto del juego, así como a A.F. a expresar de forma asertiva su opinión para llegar a un acuerdo de forma cordial y respetuosa. Esta es la que se consideraría una intervención obligatoria para la intervención sobre aprendizaje de amistad. Por ejemplo, se podría haber parado la sesión y el facilitador preguntar:

*D.F. ¿A ti te gusta que te presten atención cuando halas o haces alguna propuesta para jugar?, entonces ¿crees que tu le estás prestando la misma atención a tu compañero de juego de la que él te está prestando a ti?. Y a ti ¿te gustaría que te ignoraran por 4ª vez después de preguntar y proponer como un buen amigo?, por lo tanto, ¿qué podemos aprender de esta conversación?* Esta última pregunta conviene preguntarla por separado a los dos para asegurarse de que lo han interiorizado los dos por igual. No obstante no se optó por hacerlo así por ser la primera sesión, ya que tampoco conviene saturar de información y de aportaciones del facilitador para modificaciones de conducta.

**20.00”:**

Al final D.F. propone hacer una peonza con las piezas, y A.F., muy positivamente le vuelve a proponer su pregunta como anteriormente, por el contrario D.F. continúa ignorando la propuesta y por ello:

**-FACILITADOR:** *¿habéis decidido algo entre los dos al final?.*

-A.F. *sí, hacer una peonza (lo responde con cara de resignación y tristeza).*

#### **Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 1\_16-06-2011\_Pareja2):**

Como ya se ha dicho anteriormente, se podría haber intervenido más, pero como al final hay un niño que ha cedido, aunque está claramente impuesta por el compañero, no se aconseja intervenir durante más tiempo, pues según Barry Schneider, se debe intervenir lo justo y necesario, aunque sí tenerlo en cuenta para sesiones posteriores.

**20.35”:** Se les deja jugar para observar cómo interaccionan. No ocurre nada relevante de estudio.

**25.15”:**

- A.F. *¿Jugamos a otra cosa?*
- A.F. *¿Sabes jugar al quién es quién?*
- D.F. *Sí pero me gusta más el UNO*
- A.F. *Vale me da igual.*
- D.F. *Valeeeee..... (Risa exagerada e inapropiada)*
- A.F. *Pero espera que tenemos que recoger!!!*
- D.F. *Es verdad antes de hacer las cosas hay que recoger!*
- FACILITADOR: *Muy bien!!!*

#### **Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 1\_17-06-2011\_Pareja3):**

En este momento ocurre igual que anteriormente, pues aunque está claro que la decisión ha sido injusta para A.F., como no se ha producido un conflicto, no se debe intervenir, aunque sí tenerlo en cuenta para intervenir en sesiones posteriores, o si se produjera excesivamente parar el juego y a través de preguntas tipo: *D.F. ¿A ti te gusta que te presten atención cuando halas o haces alguna propuesta para jugar?, entonces ¿crees que tu le estás prestando la misma atención a tu compañero de juego de la que él te está prestando a ti?. Y a ti ¿te gustaría que te ignoraran después de preguntar y proponer como un buen amigo?, por lo tanto, ¿qué podemos aprender de esta conversación?... se puede llevar a una correcta interiorización según lo esperado.*

**26.00”:** Se les deja jugar para observar cómo interaccionan. No ocurre nada relevante de estudio.

**33.30”:** Comienzan a jugar al UNO, y le proponen al facilitador que juegue con ellos.

#### **Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 1\_17-06-2011\_Pareja3):**

Según el profesor B. Schneider, no hay ningún problema si le proponen al facilitador que juegue con ellos, pues se trata de aprendizaje sobre vínculos a partir de las relaciones sociales y de amistad, aunque éstas sean entre los propios participantes como amigos potenciales o entre el Facilitador y los participantes. Este otro motivo por el que no se aconseja ni sustituir al facilitador ni añadir un co-Facilitador como en las parejas anteriores.

**35.45”:** Parece ser que A.F. le está viendo las cartas a D.F., y esto se podría considerar una trampa (conducta no aconsejable entre relaciones de amistad), por ello se considera una **Intervención obligatoria:**

**-FACILITADOR:** *Chicos paramos el juego, ¿creéis que mirar las cartas al compañero y no decir nada sería hacer trampas?.* Los dos responden afirmativamente, por tanto: *¿qué podemos hacer ante eso entonces?.*

**-A.F.** *Decirlo y cambiar las cartas por otras!!!*

**-D.F.** *Cambiarlas!*

**-FACILITADOR:** *Muy buena respuesta, eso sí es solucionar los problemas o conflictos de forma cordial y como acuerdos.*

#### **Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 1\_16-06-2011\_Pareja2):**

Este tipo de conductas o soluciones de conflictos se deben tener muy en cuenta, verbalizarlos, y reforzarlos, pues lo que se espera que se comporten como buenos amigos, y habilidades que deberían interiorizar, sobre todo D.F. Por otra parte, se sabe que a través de preguntas indirectas y refuerzos bien merecidos, los niños aprenden e interiorizan de una forma más autónoma y por ello, un aprendizaje de mejor calidad.

**36.20”:** Se les deja jugar para observar cómo interaccionan. No ocurre nada relevante de estudio.

**37.00”:** Se produce un conflicto, pues no se sabe de quién es el turno en el juego del UNO.

**-FACILITADOR:** *Chicos si no sabéis cómo ponerlos de acuerdo, ¿qué podéis hacer para decidir qué hacer ante esta situación?.* Los dos responden con ideas y propuestas, y llegan a un acuerdo sobre una norma del UNO.

#### **Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 1\_17-06-2011\_Pareja3):**

Este tipo de situaciones se aconseja no intervenir, si es el caso de que han llegado a un acuerdo cordial entre los dos, aunque sí se debe recordar que todas aquellas decisiones que lleguen mutuamente y si lo han decidido de forma cordial, se deben respetar hasta el final y ser coherentes con ellos mismos y con las decisiones que toman. No obstante sería diferente que si surgiera debatir el tema en cuestión por acuerdo mutuo y se llegue a otra decisión de forma conjunta.

#### **4. RESUMEN, CONCLUSIONES (5-10 minutos):**

**42.15”:** Se les deja jugar para observar cómo interaccionan y se les dice que es la hora de recoger y de hablar de lo que se ha aprendido.

**45.00”:** Se comienza la fase de conclusión, y como es la primera sesión conviene recordarles el transcurso de las sesiones y por tanto explicarles qué es lo que van a hacer a hora y qué es lo que van a hacer en las próximas sesiones, por lo tanto:

**-FACILITADOR:** *Chicos sabéis que primero decidimos los juegos de forma cordial, luego jugamos y hablamos de lo que va pasando y finalmente hablamos de lo que se ha aprendido y de lo que hemos hecho bien y se debe mejorar como buenos amigos.*

**Se trata lo más importante en primer lugar, por ello la trampa que ha surgido durante el juego del UNO.** Los niños finalmente proponen ideas para que no vuelva a surgir, e ideas de solución del problema, y una vez

reforzado positivamente lo que se ha tratado se pasa a las siguientes preguntas:

*¿Cómo os habéis visto jugando y decidiendo como buenos amigos?*

*¿Se os ocurren otros juegos para otras sesiones?*

*¿Os han gustado los juegos que os hemos presentado?*

*¿Qué es lo que habéis aprendido de la sesión de hoy?*

### **Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 1\_17-06-2011\_Pareja3):**

Los niños contestas adecuadamente a las preguntas propuestas y se percibe aprendizaje tal y como se esperaba, para la primera sesión. Es importante tratar lo más relevante de la sesión, como por ejemplo las intervenciones obligatorias, como trampas o conflictos, reforzar todo aquello que aprenden y sobre todo lo que proponen de forma autónoma y que se aconseje en el desarrollo de la sesión. Para sesiones intermedias se espera también que en este apartado se les pregunte uno a uno lo que ha hecho bien cada uno y que aprendan a verbalizarlo sobre su compañero y sobre sí mismos. Esto se debe tener en cuenta sobre todo en el caso de D.F. ya que es éste el que le cuesta más ver cosas positivas de sus amigos y se ve considerablemente competente en lo que hace día a día. Pues se aconseja que aprenda a ajustar más a la realidad la calidad de sus ejecuciones, sobre todo las referentes a las relaciones sociales y de amistad.

**47.30”:** Los niños expresan estar contentos y alegres de la experiencia y de lo que han aprendido. Se procede a la despedida para la próxima sesión.

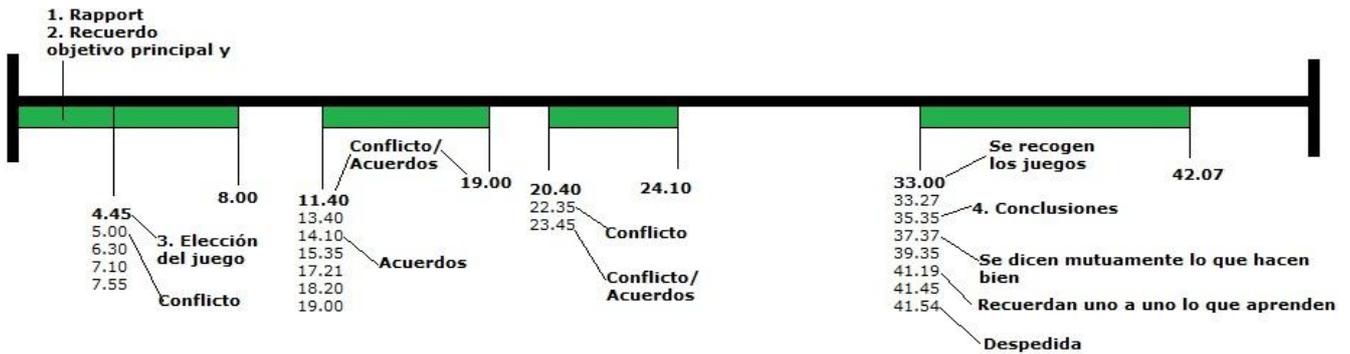
**49.05”:** No ocurre nada relevante de estudio y se para la grabación.

**SESIÓN 2: Pareja 3 (A.F. y D.F.)**

**18\_06\_2011**

**MINUTACIÓN SESIÓN 2**

**42.07 (Total)-13.7 (cortados)=28.37 minutos**



**1) RAPORT (3 minutos)**

**2) RECUERDO ASPECTOS IMPORTANTES (10 minutos):**

**0-4.45”:** Se comienza hablando de qué tal les ha ido el día y después se les recuerda aspectos relevantes de la sesión anterior:

**-FACILITADOR:** *Chicos sabéis que siempre vamos a seguir la misma estructura así que me gustaría en primer lugar que habláramos de lo que aprendimos la sesión anterior.*

**-D.F.** *No cambiar las normas de juego durante el juego!!!*

**-A.F.** *Aprender a ser amigos!*

**-FACILITADOR:** *Para la sesión inicial aprendimos que se deben solucionar mediante propuestas y acuerdos todos los pequeños conflictos que vayan surgiendo en el juego. También aprendimos que hay que decidir todo entre los dos, y tratarse con respeto para hacer y mantener a los amigos.*

Se recuerdan las normas, y se les pide que lo repitan ellos mismos.

**3) ELECCIÓN DEL JUEGO, Y JUEGO (35 minutos)**

**4.45”:** **A.F.** propone el *magnetic*, y como no se ponen de acuerdo, **A.F** propone decidirlo mediante el juego de “piedra-papel-tijera”

**-FACILITADOR:** *Esto sería una opción, pero por si se os ocurren otras que podamos dialogar, proponer y llegar a un acuerdo, ¿Qué se os ocurre para llegar a un acuerdo?*

Como no se les ocurre nada.

**5.00”:**

**-FACILITADOR:** *Los dos habéis propuesto dos cosas diferentes, y en la sesión anterior dijisteis que querriais jugar a más cosas, así, que como cada uno ha propuesto dos cosas ¿Qué se os ocurre para llegar a un acuerdo?*

**6.30”:** **A.F.** propone jugar primero a una cosa y después a otra, **D.F.** de una forma extravagante sin dar información. Por tanto, como no se ponen de acuerdo, **A.F.** propone el coloca 4, y al final deciden jugar al *coloca 4*.

#### **Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 2\_18-06-2011\_Pareja3):**

En este caso, sería conveniente que los dos propusieran por igual. A.F ha hecho una buena propuesta y D.F. no se la ha tenido en cuenta hablando de una forma incorrecta. El facilitador no ha podido intervenir porque al final los dos aceptan jugar al coloca 4, aunque se deduce que realmente A.F. se siente frustrado por no tenerle en cuenta D.F. su propuesta. En este sentido se podría decir que A.F está mejorando en la **toma de perspectiva**, a diferencia de D.F.

**7.10”:** Como no se ponen de acuerdo para elegir el color del juego, el facilitador les pregunta de forma indirecta que cómo se pueden poner de acuerdo para elegir el color. Los dos al final expresan que les da igual, así que cogen simplemente el primer color que ven.

**7.55”:** Se ponen de acuerdo para decidir quién empieza el juego.

**8.00”:** Se ponen de acuerdo para decidir quién empieza el juego.

**11.40”:** **A.F.** ha perdido la partida, así que tendría que aprender a felicitar a **D.F.** Así lo hacen cordialmente y además D.F. se lo agradece alegre.

**15.35”:** **A.F.** propone cambiar el juego. **D.F.** intenta no prestar atención a la propuesta y debía su atención diciéndole:

**-D.F.** *Habíamos llegado a un acuerdo de jugar al coloca 4, así que vamos a continuar hasta que ganes tu una partida!!!*

**-A.F.** *Nooooo... cambiamos de juego por favor!! Y propone jugar al magnetic o a las damas.*

**-D.F.** *Dominó!*

**-A.F.** *Vale pues al dominó, me da igual.*

A.F. solo le importa cambiar de juego así que al final cede.

### **Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 2\_18-06-2011\_Pareja3):**

A.F se puede decir que sí tiene en cuenta las propuestas de D.F., que correspondería a la **toma de perspectiva**, pero en el caso de D.F., no ocurre lo mismo. Muestra todo el tiempo una constante negativa por ignorar las propuestas de A.F. e intenta persuadirlo como fuera para conseguir lo que él quiere. En este sentido, sería conveniente reforzar al máximo las propuestas de A.F., dándole protagonismo en las decisiones y las alternativas eficaces, y no atender las desviaciones de D.F.

**18.20”:** Empiezan a jugar, A.F propone mezclarlas para repartirlas de forma eficaz, pero D.F. las coge de forma impulsiva pero estratégica, así A.F. se da cuenta y se lo dice.

**-FACILITADOR:** *Chicos ¿Qué creéis que sería si uno está barajando las piezas y el otro las está cogiendo sin que el amigo se dé cuenta?*

Los dos responden que es una trampa. D.F como entiende que va por él, comienza a hablar muy rápido excusándose. Así que le facilitador refuerza positivamente que se hayan dado cuenta a tiempo porque así se puede hablar al respecto y se les hace entender a partir de preguntas que si a ellos les hacen trampa no les gustaría, así que lo primero es no hacer trampa, y si uno se equivoca mejor decirlo, y pedir disculpas.

**19.00”:** Comienzan a jugar de forma cordial al dominó así que se corta el vídeo.

**20.40”:** A.F. propone hacer construcciones con el dominó, y D,F dice que sí pero solo con obstáculos, entonces; y A.F. dice,

**- A.F.:** *Bueno, pero primero de una forma y luego de otra.*

- **D.F.:** *Nooo, sólo con obstáculos que será más divertido.*
- **FACILITADOR:** *D.F. ¿Qué te ha propuesto A.F? ¿qué es lo que proponéis cada uno de vosotros para llegar a un acuerdo?*
- **D.F.:** *Pares o nones*
- **A.F.:** *Noooo.. vamos a hablarlo.*
- **FACILITADOR:** *A.F. Muy bien lo que acabas de decir, entonces ¿qué es lo que proponéis cada uno de vosotros para llegar a un acuerdo?*
- **D.F.:** *Al final cede en hacer primero una cosa y luego otra.*

#### **Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 2\_18-06-2011\_Pareja3):**

D.F., está mejorando en la **toma de perspectiva**, ya que ahora ya cede a las propuestas equitativas del compañero. A.F., por su parte, está mejorando en cobrar participación, en proponer, y en sentirse igual de apto que D.F. Esto se observa ya que propone en mayor proporción, insiste con sus propuestas y no cede a la primera como al principio.

**23.45”:** Se les recuerda que deben jugar juntos a través de una pregunta, pues se observa que al jugar a las construcciones se comienzan a dividir. Entonces A.F., propone jugar a las construcciones con el dominó primero sin obstáculos y después con obstáculos. D.F le ignora por completo, entonces el facilitador le pregunta:

- **FACILITADOR:** *D.F. ¿Puede ser que A.F. te esté proponiendo algo para que juguéis los dos como buenos amigos?* Entonces reacciona y cede ante la propuesta de su amigo.

#### **Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 2\_18-06-2011\_Pareja3):**

De nuevo, D.F., está mejorando en la **toma de perspectiva**, ya que ahora ya cede a las propuestas equitativas del compañero. A.F., por su parte, está mejorando en cobrar participación, en proponer, y en sentirse igual de apto que D.F. Esto se observa ya que propone en mayor proporción, insiste con sus propuestas y no cede a la primera como al principio.

**24.10”:** Como juegan cordialmente se corta la grabación.

**33.27”:** Se les dice que se ha acabado el tiempo y empiezan a recoger, entre los dos. Para ello, el facilitador debe preguntar *¿Entre cuántos tienes que recoger?* D.F. se da por aludido y recogen entre los dos.

**4) RESUMEN, CONCLUSIONES (5-10 minutos):**

**35.35”:** **-FACILITADOR:** *¿Creéis que en esta sesión habéis llegado a mejores acuerdos?*

- **A.F.:** *Si porque esta vez ya no hemos hecho el juego de piedra-papel-tijera y hemos hablado los dos para llegar a un acuerdo.*

- **D.F.:** *Dice verbalizaciones irrelevantes.*

**-FACILITADOR:** *Muy bien eso que ha dicho A.F., ¿Vosotros os habéis dado cuenta que lo que habéis mejorado llegando a acuerdos solo en 2 sesiones? Ahora los dos atienden por igual y asienten contentos. Habéis aprendido a proponer vuestras opiniones que son las dos igual de válidas, y las dos se deben tener en cuenta. Habéis atendido a vuestro compañero y habéis cedido los dos en algunas ocasiones para poder llegar a un acuerdo entre los dos. Esto es mejorar muchísimo, porque así se juega cordialmente y disfrutamos mucho más de los amigos.*

**37.37”:** Cuando se les refuerza en lo que principalmente han hecho bien, se les pregunta uno a uno que ha hecho bien su compañero en torno a lo que se está diciendo. Los dos verbalizan muchos aspectos positivos del otro: Proponer, preguntar, llegar a acuerdos, escuchar cuando hablan, ceder para llegar a un acuerdo, jugar juntos, divertirse, hacerle reír al amigo, hablar de lo que ha pasado...

**39.35”:** **-FACILITADOR:** *¿Habéis elegido los juegos que realmente os apetecía?* Los dos asienten con la cabeza.

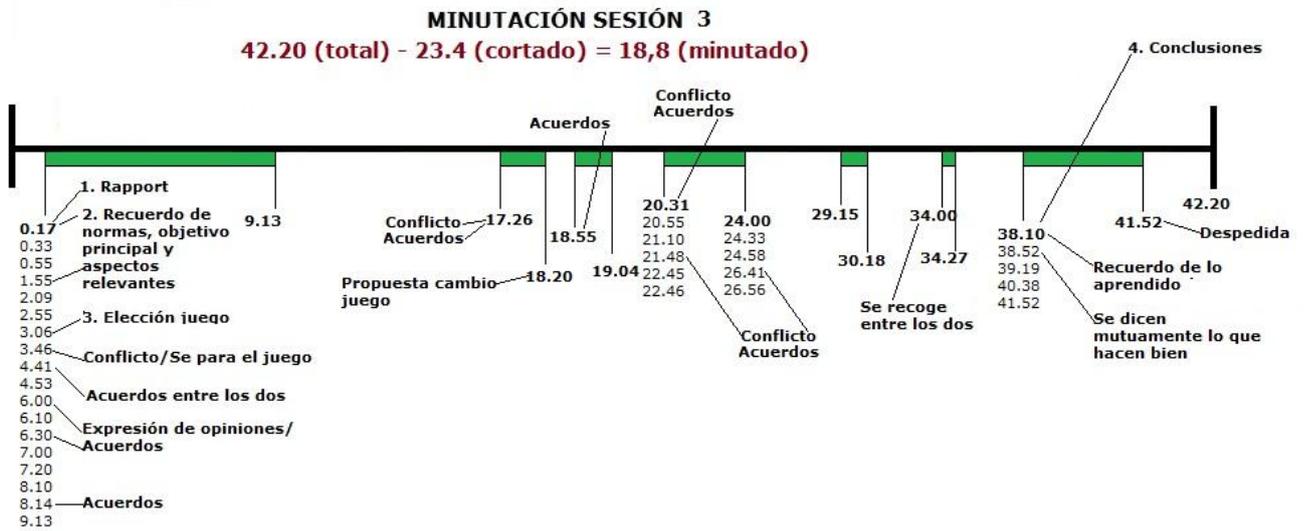
**41.19”:** **-FACILITADOR:** *¿Os habéis divertido jugando?* Los dos contentas un sí! Muy contentos.

**41.45”:** Se les refuerza de todo lo que han colaborado, aprendido y divertido, y se les pregunta a qué les apetecería jugar en la próxima sesión.

**41.54”:** Se les agradece el esfuerzo y se despiden hasta la próxima sesión.

**SESIÓN 3: Pareja 3 (A.F. y D.F.)**

**21\_06\_2011**



- 1) **RAPORT (3 minutos)**
- 2) **RECUERDO ASPECTOS IMPORTANTES (10 minutos):**

**0.17”:** Se comienza hablando de qué tal les ha ido el día y después se les recuerda aspectos relevantes de la sesión anterior:

**0.33”:**

**-FACILITADOR:** *Chicos sabéis que siempre vamos a seguir la misma estructura así que me gustaría en primer lugar que habláramos de lo que aprendimos la sesión anterior.*

**0.55”:**

**-D.F.** *No cambiar las normas de juego durante el juego!!!*

**-A.F.** *Aprender a ser amigos!*

**1.55”:**

**-FACILITADOR:** *Para la sesión anterior aprendimos que se deben solucionar mediante propuestas y acuerdos todos los pequeños conflictos que vayan surgiendo en el juego. También aprendimos que hay que decidir todo entre los dos, y tratarse con respeto para hacer y mantener a los amigos. Además se habló de que hay que proponer por igual, escuchar al*

*amigo como nos gusta que nos escuchen a nosotros, y ceder un poco para poder llegar a acuerdos.*

**2.09”**: Se recuerdan las normas, y se les pide que lo repitan ellos mismos.

**2.55”**: Los niños recuerdan las normas y las verbalizan, entonces ya se concibe que las tienen claras, así que se pasa al juego.

### 3) **ELECCIÓN DEL JUEGO, Y JUEGO (35 minutos):**

**3.06”**: **A.F.** propone jugar a las damas, y además de jugar a una cosa u otra con un límite de tiempo, así se puede cambiar de juego más fácilmente y los dos pueden proponer por igual cuando se acabe el tiempo.

**-FACILITADOR**: Refuerza la propuesta, y le pregunta a D.F. qué le parece la idea. A D.F. le parece bien pero propone que el límite de tiempo sea cuando se acaben las piezas.

**3.46”**: D.F. continúa exponiendo su propuesta sin escuchar realmente la otra

**4.41”**: Se para el juego y se les pregunta sobre las propuestas anteriores. Al final guiándoles a través de preguntas indirectas, llegan a un acuerdo de jugar a un juego y a otro hasta que uno gane o pierda.

**4.53”**: D.F. al final cede y juegan a las damas con el acuerdo anterior.

#### **Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 3\_21-06-2011\_Pareja3):**

De nuevo, D.F., está mejorando en la **toma de perspectiva**, ya que ahora ya cede a las propuestas equitativas del compañero. A.F., por su parte, está mejorando en cobrar participación, en proponer, y en sentirse igual de apto que D.F. Esto se observa ya que propone en mayor proporción, insiste con sus propuestas y no cede a la primera como al principio.

**6.00”**: A través de preguntas indirectas se les guía para que decidan qué color elegir siempre y cuando estén los dos de acuerdo.

**6.10”:** D.F., propone las blancas y A.F., cede diciendo que le da igual el color que le toque. El Facilitador refuerza los acuerdos entre los dos niños.

**6.30”:** A.F., se le caen unas fichas al suelo y se pone a buscarlas, D.F., no le ayuda e ignora la situación. Al final el facilitador propone a D.F. que qué podría hacer si su amigo ha perdido las fichas y por ello no pueden continuar jugando felizmente los dos. Al a D.F. ayuda a su amigo

**8.10”:** D.F. ayuda a A.F. a jugar a las damas, y le enseña. El facilitador refuerza la colaboración de D.F. y entonces comienzan a jugar. Se corta la grabación.

**17.26”:** Como no surge ningún conflicto pero llevan demasiado tiempo sin apenas interactuar debido al juego de las damas, el mediador les pregunta:

**-FACILITADOR:** *¿Vais a cambiar de juego chicos?*

**-A.F.** *No estaría mal cambiar de juego!!!*

**-D.F.** Ignora lo que ha dicho A.F. y comienza a verbalizar lo que piensa, diciendo que a él le da igual y que sólo quiere ganar, ganar y ganar.

**18.20”:**

**-FACILITADOR:** *¿D.F. te están preguntando algo? Pero D.F. dice que quieren continuar jugando. A.F. afirma, así que ya no se puede intervenir más.*

Como no surge ningún conflicto pero llevan demasiado tiempo sin apenas interactuar debido al juego de las damas, el facilitador les pregunta:

**18.55”:**

**-FACILITADOR:** *¿A qué vais a jugar ahora?*

**-D.F.** *Como antes hemos jugado a las damas que quería A.F. ahora me toca a mí, y me apetece jugar al “yenga”.*

A los dos les parece bien.

**19.04”:** D.F. de nuevo no colabora recogiendo, así que a través de la pregunta de entre quién tienen que recoger, del facilitador, D.F. recoge también y comienzan a jugar al yenga.

**Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 3\_21-06-2011\_Pareja3):**

D.F., continua mejorando en la **toma de perspectiva**, ya que ahora ya cede a las propuestas equitativas del compañero. No obstante, a veces solo reacciona a través de las preguntas del facilitador, aunque en este caso, sirve que las haga y aprenda de estas nuevas formas de comportarse en las relaciones sociales. A.F., por su parte, está mejorando en cobrar participación, en proponer, y en sentirse igual de apto que D.F. Esto se observa ya que propone en mayor proporción, insiste con sus propuestas y no cede a la primera como al principio.

**20.45”:**

**-A.F.** *Yo ya casi que lo he recogido todo, así que ahora te toca a ti D.F.*

**-FACILITADOR:** *¿Entonces quién puede terminar de recogerlo?*

**-D.F.** *Yo!*

**-FACILITADOR:** *Muy bien chicos!!!! Colaborando entre los dos seguro que aprendéis mucho más rápido a cómo conseguir nuevos amigos.*

**21.10”:** D.F. al final recoge el juego sin poner ningún problema.

**21.48”:** Deciden entre los dos hacer una construcción juntos.

**22.45”:** Entonces se les recuerda que una de las normas era que jugaran entre los dos, no por separado. Así, comienzan a jugar y parece que lo han entendido, pues lo verbalizan directamente.

### **Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 3\_21-06-2011\_Pareja3):**

Es importante asegurarse que los niños comprenden bien lo que se va tratando durante la sesión, las normas, lo que van interiorizando, etc. Una de las formas para saber si lo han entendido correctamente es que lo expliquen oralmente con sus propias palabras y observar si realmente lo mantienen.

**22.46”:** No obstante, A.F. le pregunta a D.F. cómo hacer la construcción juntos, y D.F. le ignora por completo, entonces A.F. se siente molesto y le tira una pieza. Entonces se para el juego inmediatamente. A.F. para sin problemas, y D.F. no presta atención. Al final el facilitador le tiene que retirar de las manos lo que tiene para que éste le pueda prestar atención y así los 3 tratar lo que ha ocurrido.

**24.00”:**

**-FACILITADOR:** *D.F. ¿A ti te gustaría que te prestaran atención cuando hablas?*

**-D.F.** *Sí!*

**-FACILITADOR:** *D.F. ¿entonces qué puedes hacer cuando A.F. te habla?*

**-D.F.** *Escucharle!* D.F. comienza a reírse sin explicación.

**-FACILITADOR:** *D.F. paramos de reir ¿A ti te gustaría que te prestaran atención cuando hablas?*

**-D.F.** *Que Sí!*

**24.33”:**

**-FACILITADOR:** *D.F. ¿entonces qué podemos aprender de lo que acaba de ocurrir?*

D.F. parece que no quiere atender lo que le están diciendo y se muestra al margen de la situación. Entonces el facilitador redirige su cara para que le mire y le presten atención directa, y le vuelve a realizar la última pregunta.

D.F. parece que no querer colaborar.

**24.41”:**

**-FACILITADOR:** *D.F. Si no me prestas atención e intentas colaborar para que aprendamos todos, no vamos a continuar jugando y no seguirá la sesión.*

**26.56”:** **Parece ser que comienza a colaborar y explica que tiene que jugar con A.F. y para eso tiene que prestar atención a sus propuestas.** Al final proponen los dos el compartir las piezas entre los dos, y continúan jugando.

**Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 3\_21-06-2011\_Pareja3):**

A pesar de lo que se ha expuesto, a D.F. en ocasiones le cuesta prestar atención y ceder para llegar a acuerdos. No obstante parece que cada vez cede más y escucha las propuestas de su compañero. Aunque no en la misma medida que A.F., se puede decir que D.F. sí está mejorando en la **toma de perspectiva** que es su mayor dificultad.

**34.00”:** Se les dice que se les ha acabado el tiempo y que deben recoger.

**34.27”:** Recogen esta vez entre los dos y se sientan.

#### 4) RESUMEN, CONCLUSIONES (5-10 minutos):

##### **Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 3\_21-06-2011\_Pareja3):**

Por el desarrollo de las dificultades de prestar atención de D.F. en algunas ocasiones, se opta por sentarse el facilitador entre los dos, y así asegurarse que los dos le prestan la misma atención.

**38.52”:**

**-FACILITADOR:** *¿Creéis que en esta sesión habéis llegado a mejores acuerdos?*

**- A.F.:** *Si porque esta vez los dos hemos escuchado más para jugar bien.*

**- D.F.:** *Yo intento escuchar para decidir pero me pongo nervioso.*

**-FACILITADOR:** *pero eso está muy bien, se nota que te esfuerzas por mejorar y jugar cada vez más a gusto entre los dos. Ya verás como poco a poco todos aprendemos nuevas formas de jugar.*

**39.19”:**

**-FACILITADOR:** *¿Vosotros os habéis dado cuenta de lo que habéis mejorado llegando a acuerdos? Ahora los dos atienden por igual y asienten contentos. Habéis aprendido a proponer vuestras opiniones que son las dos igual de válidas, y las dos se deben tener en cuenta. Habéis atendido a vuestro compañero y habéis cedido los dos en algunas ocasiones para poder llegar a un acuerdo entre los dos. Esto es mejorar muchísimo, porque así se juega cordialmente y disfrutamos mucho más de los amigos. Estoy muy orgullosa y muy contenta por vosotros.*

**39.19”:** Cuando se les refuerza en lo que principalmente han hecho bien, se les pregunta uno a uno que ha hecho bien su compañero en torno a lo que se está diciendo. Los dos verbalizan muchos aspectos positivos del otro: Proponer, preguntar, llegar a acuerdos, escuchar cuando hablan, ceder para llegar a un acuerdo, jugar juntos, divertirse, hacerle reír al amigo, hablar de lo que ha pasado...

**40.38”:**

**-FACILITADOR:** *¿Habéis elegido los juegos que realmente os apetecía?*

Los dos asientes con la cabeza y parece sincero.

**41.52”:**

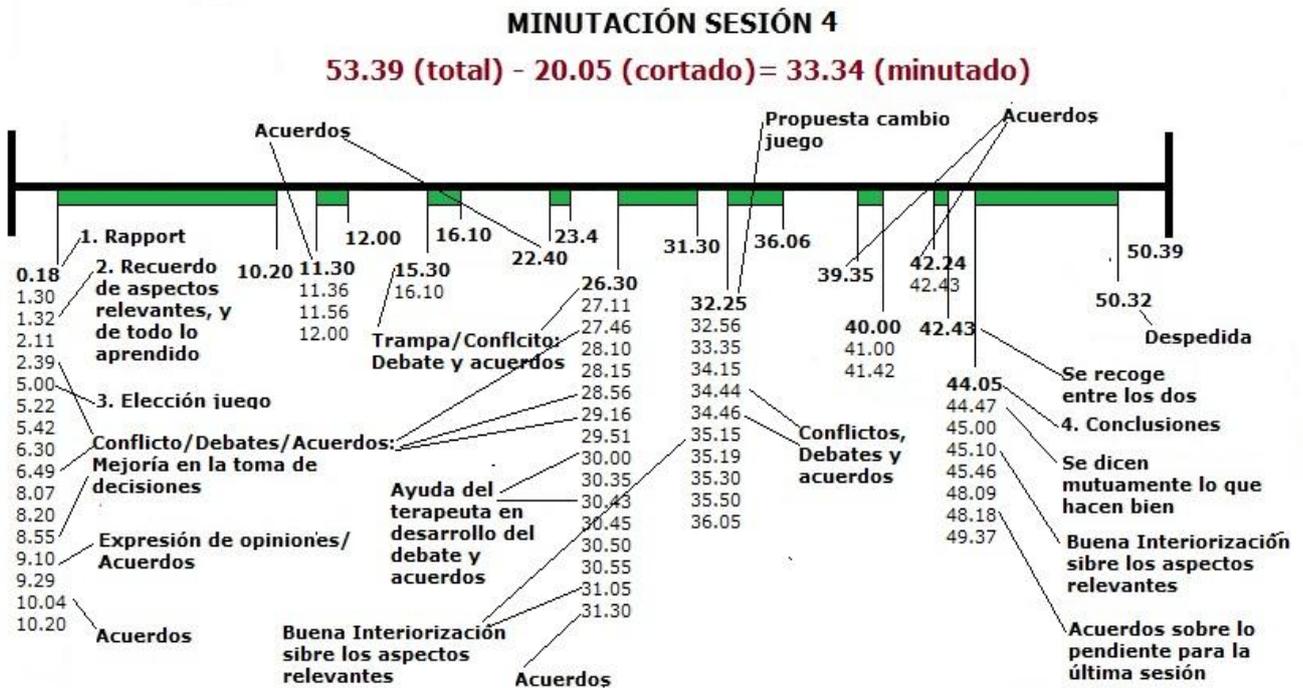
**-FACILITADOR:** *¿Os habéis divertido jugando?* Los dos contentas un sí!

Muy contentos. Se les refuerza de todo lo que han colaborado, aprendido y divertido, y se les pregunta a qué les apetecería jugar en la próxima sesión.

**42.20”:** Se les agradece el esfuerzo y se despiden hasta la próxima sesión. Despedida y se corta la grabación

**SESIÓN 4: Pareja 3 (A.F. y D.F.)**

**23\_06\_2011**



1) **RAPORT (3 minutos)**

2) **RECUERDO ASPECTOS IMPORTANTES (10 minutos):**

**0.18”:** Se comienza hablando de qué tal les ha ido el día y después se les recuerda aspectos relevantes de la sesión anterior:

**1.30”:**

**-FACILITADOR:** *Chicos sabéis que siempre vamos a seguir la misma estructura así que me gustaría en primer lugar que habláramos de lo que aprendimos la sesión anterior.*

**1.32”:**

**-D.F.** *Intentar escuchar cuando te hablan.*

**-A.F.** *A llegar a acuerdos, proponer lo que pensamos, jugar entre los dos.*

**-A.F.** *Además ahora D.F. llega a mejores decisiones que al principio.*

**Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 4\_23-06-2011\_Pareja3):**

La afirmación que acaba de hacer A.F. sobre D.F. muestra que los dos están aprendiendo habilidades de relacionarse con los amigos. Esto demuestra un **significado personal de las relaciones y de los conflictos** diferentes. Es decir hacen un juicio valorativo sobre las implicaciones que tiene el comportarse de una manera o de otra. Además los dos están mejorando la **toma de perspectiva** y así la **comprensión general acerca de las relaciones interpersonales** y más concretamente **de los conflictos**.

**2.39”:**

**-FACILITADOR:** *En la sesión anterior aprendimos que se deben solucionar mediante propuestas y acuerdos todos los pequeños conflictos que vayan surgiendo en el juego. También aprendimos que hay que decidir todo entre los dos, y tratarse con respeto para hacer y mantener a los amigos. Además se habló de que hay que proponer por igual, escuchar al amigo al igual que nos gusta que nos escuchen a nosotros, y ceder un poco para poder llegar a acuerdos.*

**5.00”:** Se recuerdan las normas, y se les pide que lo repitan ellos mismos.

Los niños recuerdan las normas y las verbalizan, entonces ya se concibe que las tengan claras, así que se pasa al juego.

### 3) **ELECCIÓN DEL JUEGO, Y JUEGO (35 minutos)**

**5.22”:**

**-FACILITADOR:** *¿A qué vais a jugar hoy chicos? ¿Qué vais a hacer para poneros de acuerdo en qué jugar?*

**5.42”:** Los dos coinciden en que quieren jugar al parchís y a la oca. Aunque el que primero lo ha propuesto ha sido A.F. y D.F. ha aceptado muy contento.

**6.30”:** Los dos juegan cordialmente al parchís y la oca. Deciden sin problemas y decidiendo entre los dos, quién empieza, o qué color de ficha tiene cada uno. Se les refuerza positivamente las mejoras.

**Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 4\_23-06-2011\_Pareja3):**

Parece ser que D.F. está contento y alegre llegando a acuerdos. Se muestra simpático y con una actitud muy colaboradora a diferencia del principio. Pues en la primera sesión, tenía tendencia a no atender y centrarse en sus pensamientos ignorando las propuestas ajenas. A.F. se lo ha valorado verbalmente y de forma muy positiva al principio de la sesión y en este momento también se muestra más contento. Los dos están mejorando considerablemente en relación a la sesión 1.

**8.07”:** A.F. propone cambiar de juego, del parchís a la oca. D.F. acepta sin problemas.

**8.20”:** A.F. propone jugar con 1 ficha en la oca, pero D.F. propone jugar con 4 fichas. Hay opiniones distintas. El facilitador les pregunta sobre qué podrían hacer para llegar a un acuerdo sobre las opiniones que tienen cada uno de ellos.

**8.55”:**

**-A.F.** *¿Y por qué no jugamos con una ficha primero y si ganamos vamos cogiendo otras fichas hasta llegar a las 4?*

**-D.F.** *Me parece muy buena idea!!!*

**-FACILITADOR:** *Chicos estáis llegando a muchos acuerdos, y estoy muy contenta, lo estáis haciendo muy bien. Así sí que se juega a gusto.*

**9.10”:** Juegan cordialmente los dos.

**9.29”:** Llegan a un acuerdo entre los dos sobre cómo ganar. Se les ve contentos.

**11.30”:** Existe una casilla en la que se pierden algunos turnos, y cada uno de ellos opina diferente sobre cuántos turnos se pierden. Entonces:

**11.36”:**

**-FACILITADOR:** *Chicos -¿Qué vais a hacer para ponerlos de acuerdo en sobre los turnos de la casilla? Debéis proponer y escuchar los dos por igual.*

Los dos expresan una alternativa, y D.F. refuerza la idea de A.F.

**11.56”:** Los dos comienzan a jugar de forma cordial, y muy contentos. Se les refuerza la forma en cómo están solucionando los conflictos surgidos.

**15.30”:** Parece que hay una trampa de D.F.

**16.10”:**

**-FACILITADOR:** *Chicos, paramos el juego, ¿Qué ha pasado?*

**-D.F.** *Me he equivocado.*

**-FACILITADOR:** *Muy bien D.F. por expresar sin problemas tu error. Bien a veces puede que nos equivoquemos jugando. Entonces, ¿qué podemos hacer cuando uno se equivoca jugando?*

**-D.F.** *¿Decirlo?.*

**-A.F.** *¿Decirlo y pedir perdón?.*

**-FACILITADOR:** *Muy bien chicos!!! Estoy muy orgullosa de vosotros. Así no habrá malentendidos ni se pensará que es una trampa. Muy bien!*

**22.40”:** Se para el juego porque se ha caído el dado al suelo.

**26.30”:**

**-FACILITADOR:** *Chicos, ¿Qué podemos hacer si ocurre esto? ¿Qué se os ocurre?*

**-A.F.** *Que se vuelve a tirar.*

**-D.F.** *Que se vuelve a tirar sí!*

**-FACILITADOR:** *Muy bien chicos!!!*

**27.11”:** Hay diferentes opiniones de cómo se acaba el juego. Obien se retrocede o se acaba al llegar a la oca final.

**27.46”:**

**-FACILITADOR:** *Chicos, ¿Qué podemos hacer para decidir en cómo se gana? ¿Qué se os ocurre?*

**28.10”:** Al final deciden que cuando se llegue a la oca y se comienza con otra ficha.

**28.15”:** Se les refuerza positivamente de los avances.

**28.56”:** Llevan ya 3 fichas y A.F. propone cambiar de juego porque ya se aburre.

**29.16”:**

**-FACILITADOR:** *Chicos, ¿Qué se os ocurre?*

**-A.F.** *Dime una razón por la que no podamos parar ya de jugar.*

**-D.F.** *Quiero jugar y acabar la partida!*

**-A.F.** *Pues yo ya no quiero jugarr.*

**-D.F.** *Pero si te tocaba a ti el dado.*

**-A.F.** *Venga hay 1000 razones de por qué podemos parar de jugar y empezar otro juego.*

**-D.F.** *De oca a oca y tiro porque me toca!*

D.F. comienza a ignorar a su compañero.

**-A.F.** *Dime una razón por la que no podamos parar, venga habla.*

**-D.F.** *Quiero jugar más.*

**-A.F.** *Mira yo te voy a dar una razón por la que podemos parar. Cuando juegas a fútbol en el patio y dices a 10 goles, juegas. Pero resulta que toca el timbre y te tienes que ir a clase, así que no continuas, y sigues al comedor.*

**-D.F.** *Pero yo quiero jugar más y ahora no ha tocado ningún timbre.*

**-A.F.** *Pero yo siempre te escucho, ahora me toca a mí. Solo te digo de cambiar de juego, me da igual cuál. Quiero llegar a un acuerdo.*

**-D.F.** *Vale, te toca a ti, venga tira el dado.*

**-D.F.** *Pero si tu no querías jugar al principio.*

**-A.F.** *Por eso, te he apoyado, y ahora te toca a ti.*

**-D.F.** *Igual que yo antes*

**-A.F.** *¿A sí? ¿Cuándo?*

**-D.F.** *Eeeeeeeeeeeeeeeeeeh, no sé..... eeeeeehh... en el dominó?*

**30.00”:**

**-FACILITADOR:** *Chicos, voy a ayudaros. Al principio recuerdo que habéis propuesto juegos y habéis llegado muy bien a acuerdos. Y habéis decidido jugar primero a una cosa y luego a otra no?*

Los dos asienten.

*¿Entonces qué creéis que debéis hacer ahora?*

**-D.F.** *Que juguemos a la oca y el parchís*

**-FACILITADOR:** *¿Y luego?*

**-D.F.** *Pero todavía no hemos jugado a un parchís entero.*

**-FACILITADOR:** *¿Y luego?*

D.F. se queda callado.

**32.25”:**

Se les recuerda que en la sesión anterior propusieron jugar al yenga. Y se les hace una pregunta de qué van a hacer.

**32.56”:** Al final llegan a un acuerdo y se ponen a jugar al yenga.

**33.35”:** **-FACILITADOR:** *Chicos, estoy muy muy orgullosa de cómo habéis llegado a acuerdos. Habéis debatido sobre vuestras opiniones de forma pacífica. Habéis expresado argumentos y motivos de por qué para de jugar o de por qué continuar. Esto está muy bien porque así los amigos llegan a mejores acuerdos, siempre y cuando se respete al compañero y se tenga en cuenta la opinión del amigo. Pues si nos centramos en lo que uno piensa y ya, no vamos a llegar a acuerdos. Os he tenido que ayudar yo, pero habéis mejorado muchísimo y en otras ocasiones deberíais acordaros de lo bien que lo habéis hecho.*

**34.46”:** Juegan al yenga de forma cordial.

#### **Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 4\_23-06-2011\_Pareja3):**

Parece ser que D.F. está contento y alegre llegando a acuerdos. Se muestra alegre y con una actitud muy colaboradora a diferencia del principio. Pues en la primera sesión, tenía tendencia a no atender y centrarse en sus pensamientos ignorando las propuestas ajenas. Por ello, D.F., continua mejorando en la **toma de perspectiva**, ya que ahora ya cede a las propuestas equitativas del compañero. No obstante, a veces solo reacciona a través de las preguntas del facilitador, aunque en este caso, sirve que las haga y aprenda de estas nuevas formas de comportarse en las relaciones sociales. A.F., por su parte, está mejorando en cobrar participación, en proponer, y en sentirse igual de apto que D.F. Esto se observa ya que propone en mayor proporción, insiste con sus propuestas y no cede a la primera como al principio. Además, esto demuestra un **significado personal de las relaciones y de los conflictos** diferentes. Es decir hacen un juicio valorativo sobre las implicaciones que tiene el comportarse de una manera o de otra. Además los dos están mejorando en la **comprensión general acerca de las relaciones interpersonales** y más concretamente de **los conflictos**.

**40.00”:** Se les acaba el tiempo y se les dice que ya pueden recoger.

**41.00”:** A.F. le dice a D.F. que le ayude a recoger que tienen que hacerlo entre los dos.

#### **Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 4\_23-06-2011\_Pareja3):**

La verbalización de A.F. demuestra además de su persistencia en sus propuestas, el no ceder siempre a las peticiones de D.F., el expresar en mayor medida su opinión... que se siente más competente a nivel social y más válido. Pues al principio cedía en la mayoría de ocasiones a las peticiones de D.F., callaba cuando D.F. le ordenaba algo, o cuándo éste le decía cómo jugar. Pues en las relaciones de amistad, es tan importante saber comportarse de una forma respetuosa, teniendo en cuenta al compañero y actuando con honestidad, como saber reaccionar o decidir cuando nuestros amigos no se comporten así con nosotros. A.F. muestra una mejoría considerable que le puede beneficiar en sus relaciones futuras.

#### **4) RESUMEN, CONCLUSIONES (5-10 minutos):**

**44.05”:**

**-FACILITADOR:** *Bueno chicos, ¿Creéis que en esta sesión habéis llegado a mejores acuerdos?*

**- A.F.:** *Si porque hablo más, y me siento mejor.*

**- D.F.:** *Llegamos a muuuuchos acuerdos.*

**44.47”:**

**-FACILITADOR:** *Eso está muy bien, se nota que os esforzais por mejorar y jugar cada vez más a gusto entre los dos. Habéis llegado a muchos acuerdos, habéis debatido vuestras opiniones. Lo habéis expresado tranquilamente sin faltar el respeto. Y eso me demuestra que estáis aprendiendo mucho. Estoy muy contenta.*

**45.46”:**

**-FACILITADOR:** *¿Vosotros os habéis dado cuenta de lo que habéis mejorado llegando a acuerdos? Ahora los dos atienden por igual y asienten contentos. Habéis aprendido a proponer vuestras opiniones que son las dos igual de válidas, y las dos se deben tener en cuenta. Habéis atendido a*

*vuestro compañero y habéis cedido los dos en algunas ocasiones para poder llegar a un acuerdo entre los dos. Esto es mejorar muchísimo, porque así se juega cordialmente y disfrutamos mucho más de los amigos. Estoy muy orgullosa de vosotros.*

**48.09”:** Cuando se les refuerza en lo que principalmente han hecho bien, se les pregunta uno a uno que ha hecho bien su compañero en torno a lo que se está diciendo. Los dos verbalizan muchos aspectos positivos del otro: Proponer, preguntar, llegar a acuerdos, escuchar cuando hablan, ceder para llegar a un acuerdo, jugar juntos, divertirse, hacerle reír al amigo, hablar de lo que ha pasado...

**49.37”:**

**-FACILITADOR:** *¿Habéis elegido los juegos que realmente os apetecía?*  
Los dos asienten con la cabeza y parece sincero.

**50.32”:**

**-FACILITADOR:** *¿Os habéis divertido jugando?* Los dos contentas un sí! Muy contentos. Se les refuerza de todo lo que han colaborado, aprendido y divertido, y se les pregunta a qué les apetecería jugar en la próxima sesión.

**Proponen traer un juego de casa:** Se les dice que pueden traer el juego y que sólo si cumple las características de los juegos para el Aprendizaje de la Amistad, se dejará jugar. Se aconseja hacerlo cerca de la sesión final para acabar de una forma muy divertida.

**50.39”:** Se les agradece el esfuerzo y se despiden hasta la próxima sesión.

Despedida y se corta la grabación



**2.35”:**

**-FACILITADOR:** *Para la sesión inicial aprendimos que se deben solucionar mediante propuestas y acuerdos todos los pequeños conflictos que vayan surgiendo en el juego. También aprendimos que hay que decidir todo entre los dos, y tratarse con respeto para hacer y mantener a los amigos.*

**3.25”:** Se les pide por ser la última sesión, que repitan ellos mismos el objetivo principal. Parece que lo tiene muy claro, y no confunden el objetivo de hacerse ellos amigos, sino la habilidad de aprender a hacer amigos nuevos o saber mantener los buenos que tenemos.

**Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 5\_24-06-2011\_Pareja3):**

Las verbalizaciones de los niños muestran que están aprendiendo habilidades de relacionarse con los amigos. Esto demuestra un **significado personal de las relaciones y de los conflictos** mejores. Es decir hacen un juicio valorativo sobre las implicaciones que tiene el comportarse de una manera o de otra. Además los dos están mejorando la **toma de perspectiva** y así la **comprensión general acerca de las relaciones interpersonales** y más concretamente **de los conflictos**.

**3) ELECCIÓN DEL JUEGO, Y JUEGO (35 minutos)**

**5.05”:**

**-FACILITADOR:** *¿A qué vais a jugar hoy chicos? ¿Qué vais a hacer para poneros de acuerdo en qué jugar?*

**5.42”:** Los dos coinciden en que quieren jugar al juego que D.F. ha traído.

**Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 5\_24-06-2011\_Pareja3):**

No hay ningún problema si algún niño propone traer un juego a las sesiones, solo se debe aclarar con antelación de que el hecho de que el juego sea de uno no significa que tenga prioridad a la hora de decidir a cómo jugar. Las decisiones se tendrán que tomar igualmente entre dos. Esto se puede hacer solo en sesiones intermedias en el que se conoce

bien a los niños y la relación que existe entre ellos y con el facilitador sea buena. Además, se aconseja hacerlo cerca de la sesión final para acabar de una forma positiva. Se les dice que pueden traer el juego y que sólo si cumple las características de los juegos para el Aprendizaje de la Amistad, se dejara jugar. Esto se hizo en la sesión anterior.

**6.30”:** Los dos juegan cordialmente a las nuevas construcciones.

**6.51”:** Se les recuerda a través de una pregunta, si se acuerdan de la norma de jugar juntos. Los dos lo tienen claro y verbalizan a van a construir una catapulta pero que primero van a construir sus partes y luego lo juntarán para hacer el ataque.

**12.55”:** D.F. pregunta si le puede dar unas piezas azules que tiene su compañero para completar sus catapultas de agua. En este caso, D.F. quiere todas las del color azul, y hace todo lo posible por conseguirlo.

**15.53”:** D.F. le pregunta de nuevo a A.F. y éste le dice que no porque ya las ha cogido él y las tiene que compartir. Al final D.F. insiste pero como ve que no consigue lo que quiere, continúa montando las marrones como tierra. Se refuerza que D.F. pregunte, y también, que A.F. exprese su opinión de forma asertiva.

**18.00”:** Se les recuerda de nuevo a través de una pregunta, si se acuerdan de la norma de jugar juntos. Los dos lo tienen claro y verbalizan a van a construir una catapulta entre los dos cuando estén preparados.

#### **Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 5\_24-06-2011\_Pareja3):**

Tienen claro que quieren jugar juntos cuando hayan construido las catapultas, pero si se tuviera que volver a repetir, se tendría que parar el juego y tratarlo, pues demostraría que lo verbalizan pero no están de acuerdo o simplemente prefieren jugar solos a las nuevas construcciones.

**20.45”:** D.F. pregunta de nuevo si le puede dar unas piezas azules para completar sus catapultas de agua. Ahora, D.F. se comienza a poner nervioso y quiere todas las del color azul. Comienza a repetir lo mismo.

**21.00”:**

**-D.F.** *Va por favor dame las azules, que es muy importante. Va que las quiero. Dámelas, vaaa por fa, vaaa por fa... va porfaaa...*

**-A.F.** *No te las voy a dar, las he cogido antes y no voy a desmontar mi catapulta para darte las azules.*

**-D.F.** *Va por favor dame las azules, que es muy importante.*

**-A.F.** *No te las voy a dar.*

**-D.F.** *Va por favooooor!!!!* Comienza a levantar la voz, y su tono demuestra que tiene ganas de llorar y se está poniendo cada vez más nervioso.

**-FACILITADOR:** *Chicos, ¿Qué podemos hacer si ocurre esto? ¿Qué se os ocurre?*

**-D.F.** *Es que no me quiere dar las piezas azules!*

Entonces intenta coger a la fuerza una de las piezas del compañero, rompiéndole así su catapulta. Además estaba comenzando a pasar lo mismo con las piezas rojas.

#### **Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 5\_24-06-2011\_Pareja3):**

Parece ser que D.F. cuando quiere algo hace todo lo posible para conseguirlo independientemente de que le cueste su amigo. Por ello es importante enseñarle nuevas forma de relacionarse, de pedir las cosas, de dialogar, y sobretodo de tolerar la frustración a un “no” en el que su compañero tiene derecho. Pues el juego debe de ser equitativo, sin beneficios para ninguno, a pesar de que el juego lo haya traído D.F.

**27.20”:**

**-FACILITADOR:** *Chicos PARAMOS EL JUEGO!!!* D.F. no atiende está nervioso, no suelta las piezas de la mano y se le nota preocupado repitiendo lo mismo en voz baja. El facilitador opta por quitarle de la mano las piezas y retirar el juego para tratar correctamente lo que ha ocurrido.

*Si no solucionamos esto como toca no podremos continuar.*

**28.00”:**

**-FACILITADOR:** *Chicos, ¿Qué podemos hacer si ocurre esto? ¿Qué se os ocurre?*

**-D.F.** *Es que no me quiere dar las piezas azules! Nos las repartimos entre los dos.*

**A.F.** *No porque tú también tienes que aprender a compartir, y yo las había cogido antes.*

**-FACILITADOR:** *¿Qué opinas de esto D.F? Se queda callado.*

**-FACILITADOR:** *Chicos debéis aprender que a veces es importante aceptar un no por respuesta, No siempre se consigue lo que uno quiere. En la medida en que se pida por favor, de forma respetuosa, llegando a acuerdos, escuchando la opinión del otro, etc. más probabilidad de conseguirlo, pero aún así, hay veces que no se consigue lo que uno quiere.*

*Entonces, ¿qué creéis que podemos aprender de esto?*

**28.45”:** Al final D.F. lo comprende y cede en quedarse sin piezas azules y rojas.

**29.30”:** Se le pide al facilitador que juegue con ellos. Así se hace y se juega de forma cordial.

**30.15”:** Se le pide que recojan porque ha acabado el tiempo

#### **4) RESUMEN, CONCLUSIONES (5-10 minutos):**

**44.20”:**

**-FACILITADOR:** *Bueno chicos, ¿Creéis que en esta sesión habéis mejorado mucho más que las anteriores?*

**- A.F.:** *Si yo creo sí!!!!*

**- D.F.:** *Llegamos a muchos acuerdos. Aunque me he quedado sin piezas de agua.*

**Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 5\_24-06-2011\_Pareja3):**

Parece ser que D.F. aun no está de acuerdo en quedarse sin todas las piezas azules y rojas. En este caso conviene tratar el tema hasta que lleguen a un acuerdo. En este caso ya se aconseja que intervenga el facilitador para asegurarse la correcta interiorización del acuerdo. No obstante, si hubieran más sesiones, se debería hacer hincapié en la tolerancia a la frustración cuando un compañero de juego o amigo nos dice un “no” por respuesta y se debe aceptar.

**46.48”:**

**-FACILITADOR:** *¿Vosotros os habéis dado cuenta de lo que habéis mejorado llegando a acuerdos? Ahora los dos atienden por igual y asienten contentos. Habéis aprendido a proponer vuestras opiniones que son las dos igual de válidas, y las dos se deben tener en cuenta. Habéis atendido a vuestro compañero y habéis cedido los dos en algunas ocasiones para poder llegar a un acuerdo entre los dos. Esto es mejorar muchísimo, porque así se juega cordialmente y disfrutamos mucho más de los amigos. Estoy muy orgullosa de vosotros.*

**48.09”:** Cuando se les refuerza en lo que principalmente han hecho bien, se les pregunta uno a uno que ha hecho bien su compañero en torno a lo que se está diciendo. Los dos verbalizan muchos aspectos positivos del otro: Proponer, preguntar, llegar a acuerdos, escuchar cuando hablan, ceder para llegar a un acuerdo, jugar juntos, divertirse, hacerle reír al amigo, hablar de lo que ha pasado...

**50.12”:**

**-FACILITADOR:** *Está muy bien todo lo que habéis aprendido, se nota que os habéis esforzado por mejorar y jugar cada vez más a gusto entre los dos. Habéis llegado a muchos acuerdos, habéis debatido vuestras opiniones en algunas ocasiones. Lo habéis expresado tranquilamente sin faltar el respeto. Y eso me demuestra que habéis aprendido mucho. Estoy muy contenta. Me ha gustado mucho veros aprender, veros jugar de forma cordial como buenos amigos, y llegando siempre a un acuerdo entre los dos. Habéis mejorado uno a uno en muchas cosas. D.F. ahora es experto en decir lo que piensa de forma pacífica para llegar a un acuerdo, y A.F. se expresa mucho mejor para decir sus propuestas. Os habéis tenido en cuenta el uno con el*

*otro, y eso es muy importante en los buenos amigos, habéis aprendido el significado de las relaciones con los amigos y espero que a partir de ahora lo continuéis haciendo igual de bien fuera de aquí.*

**53.40”:**

**-FACILITADOR:** *¿Habéis elegido los juegos que realmente os apetecía?*

Los dos asientes con la cabeza, se ríen y parecen sinceros.

**54.33”:**

**-FACILITADOR:** *¿Os habéis divertido jugando?* Los dos contentas un sí!

Muy contentos. Se les refuerza de todo lo que han colaborado, aprendido y divertido, y se les pregunta a qué les apetecería jugar en la próxima sesión.

Se les agradece el esfuerzo y se despiden para siempre.

#### **Aportaciones del equipo GREI y Barry Schneider (SESIÓN 5\_24-06-2011\_Pareja3):**

En esta pareja, el caso de D.F. ha sido más complejo que el caso de A.F. Al principio le costaba prestar atención, repetía frases in sentido, no escuchaba las propuestas del compañero y no estaba dispuesto a llegar acuerdos con su compañero. Con el paso de las sesiones, se le ha visto más contento y alegre llegando a acuerdos. Se ha mostrado con una actitud más colaboradora a diferencia del principio. Por ello, D.F., ha mejorado considerablemente la **toma de perspectiva**, aunque quizás de forma diferente a los otros sujetos. No obstante, a veces solo reaccionaba a través de preguntas del facilitador, aunque en este caso, sirve que las haga y aprenda de estas nuevas formas de comportarse en las relaciones sociales. A.F., por su parte, ha mejorando en cobrar participación, en proponer, y en sentirse igual de apto que D.F. Esto se observa ya que propone en mayor proporción, insiste con sus propuestas y no cede a la primera como al principio. Además, esto demuestra un **significado personal de las relaciones y de los conflictos** diferentes. Es decir hacen un juicio valorativo sobre las implicaciones que tiene el comportarse de una manera o de otra. Además los dos han mejorado en la **comprensión general acerca de las relaciones interpersonales** y más concretamente **de los conflictos**, por lo que se deduce también en sus habilidades sociales en general y con sus amigos.

## 6.2. Evaluación final Resultados

### 6.2.1. Resultados en los participantes tras la intervención

#### 6.2.1.1. Evaluación a través de los instrumentos

Tras el pase de los instrumentos **Rel-Q** (Cuestionario de relaciones sociales), y el **Cuestionario de conocimiento sobre Estrategias de Interacción entre iguales**, se ha podido evaluar si ha habido o no cambios en los participantes tras la intervención del Aprendizaje de la Amistad para las relaciones sociales en base a los objetivos establecidos. Por ello, algunos de los objetivos planteados hacia los alumnos que participaron, pueden analizarse tras los resultados del Rel-Q, antes y después de la intervención y el Cuestionario de Estrategias de Interacción entre iguales, nos dará información adicional sobre las estrategias sociales antes y después de la intervención.

Para este estudio, al ser una muestra reducida, tener un “pre” y un “post”, y ser muestras relacionadas, en el que se debe analizar si existe o no un cambio a través del tiempo, se ha optado por estadísticos de pruebas no paramétricas. Concretamente, la prueba de los signos de Wilcoxon, ya que es una prueba para comparar la mediana de dos muestras relacionadas y determinar si existen diferencias entre ellas.

A continuación se detallan los resultados de dicho análisis para el cuestionario Rel-Q, (*Tabla 6*), teniendo en cuenta la ordenación de los siguientes factores:

Factor 1: *Comprensión Interpersonal*

Factor 2: *Comprensión de los conflictos*

Factor 3: *Habilidades de negociación hipotéticas*

Factor 4: *Toma de perspectiva*

Factor 5: *Significado personal de las relaciones*

Factor 6: *Significado personal de los conflictos*

Factor 7: *Habilidades de negociación interpersonal*

Así pues, se describen los resultados de la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para el cuestionario Rel-Q.

**TABLA 6:** Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para el Rel-Q

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	$\alpha$
<b>Factor 1</b> post Comprensión Interpersonal – <b>Factor 1</b> pre Comprensión Interpersonal	Rangos negativos	3 <sup>a</sup>	3,83	11,50		
	Rangos positivos	3 <sup>b</sup>	3,17	9,50		
	Empates	0 <sup>c</sup>				
	<b>Total</b>	<b>6</b>			<b>-210</b>	<b>0.833</b>
<b>Factor 2</b> post Comprensión Conflictos– <b>Factor 2</b> pre Comprensión Conflictos	Rangos negativos	4 <sup>d</sup>	3,38	13,50		
	Rangos positivos	2 <sup>e</sup>	3,75	7,50		
	Empates	0 <sup>f</sup>				
	<b>Total</b>	<b>6</b>			<b>-.631</b>	<b>.528</b>
<b>Factor 3</b> post Habilidades Interpersonales Hipotéticas– <b>Factor 3</b> pre Habilidades Interpersonales Hipotéticas	Rangos negativos	4 <sup>g</sup>	2,50	10,00		
	Rangos positivos	2 <sup>h</sup>	5,50	11,00		
	Empates	0 <sup>i</sup>				
	<b>Total</b>	<b>6</b>			<b>-.105</b>	<b>.916</b>
<b>Factor 4</b> post Toma de Perspectiva – <b>Factor 4</b> pre Toma de Perspectiva	Rangos negativos	4 <sup>j</sup>	3,50	14,00		
	Rangos positivos	2 <sup>k</sup>	3,50	7,00		
	Empates	0 <sup>l</sup>				
	<b>Total</b>	<b>6</b>			<b>-.734</b>	<b>.463</b>
<b>Factor 5</b> post Significado Interpersonal – <b>Factor 5</b> pre Significado Interpersonal	Rangos negativos	0 <sup>m</sup>	,00	,00		
	Rangos positivos	5 <sup>n</sup>	3,00	15,00		
	Empates	1 <sup>o</sup>				
	<b>Total</b>	<b>6</b>			<b>-2.023</b>	<b>.043</b>
<b>Factor 6</b> post Significado de los Conflictos – <b>Factor 6</b> pre Significado de los Conflictos	Rangos negativos	2 <sup>p</sup>	3,50	7,00		
	Rangos positivos	3 <sup>q</sup>	2,67	8,00		
	Empates	1 <sup>r</sup>				
	<b>Total</b>	<b>6</b>			<b>-.135</b>	<b>.893</b>
<b>Factor 7</b> post Habilidades Interpersonales – <b>Factor 7</b> pre Habilidades Interpersonales	Rangos negativos	4 <sup>s</sup>	2,63	10,50		
	Rangos positivos	2 <sup>t</sup>	5,25	10,50		
	Empates	0 <sup>u</sup>				
	<b>Total</b>	<b>6</b>			<b>.000</b>	<b>1.00</b>

Como se puede observar, para esta muestra, sólo se muestra significativo el factor 5, *significado personal de las relaciones interpersonales*, y con una puntuación **Z** de -2.023, y un nivel de significación del 0.043. Así, antes de la intervención, las puntuaciones de los alumnos para este factor han sido más bajas en 5 alumnos, que después de la

intervención (la medida “post”), ya que este es el análisis es el que realizan las medidas no paramétricas de muestras relacionadas, en este caso la prueba de los rangos con signos de Wilcoxon.

Cabe destacar el factor 7, *habilidades de relación interpersonal*, en el que para esta muestra y estos análisis, se muestra exactamente igual, es decir ni han mejorado ni han empeorado. La medida Z, es de 0.00, y el error, es exactamente de 1.

En cuanto al factor 6, *significado personal de los conflictos*, las medidas han aumentado en relación a la medida “pre” y “post”, pero no de una forma significativa. Pues 3 sujetos han mejorado, 2 han disminuido.

Por otra parte cabría destacar, el factor 1, *comprensión de las relaciones interpersonales*, en el que las medidas “pre” y “post”, aumentan y disminuyen por igual, 3 sujetos mejoran y 3 sujetos disminuyen, por lo que no sería significativa.

Para el instrumento de **Estrategias de Interacción entre iguales**, también se ha utilizado una prueba no paramétrica, la prueba de los signos de Wilcoxon, ya que es una prueba para comparar la mediana de dos muestras relacionadas y determinar si existen diferencias entre ellas.

A continuación se detallan los resultados de dicho análisis para el cuestionario de Estrategias sociales, (*Tabla 7*), teniendo en cuenta la ordenación de los siguientes factores:

Factor 1: *Elaboración de las estrategias*

Factor 2: *Eficacia de las estrategias*

Factor 3: *Consecuencias*

Factor 4: *Asertividad*

**TABLA 7:** Prueba de los rangos con signos de Wilcoxon para el instrumento de Estrategias de Interacción entre iguales

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	$\alpha$
Media1_POST_Elaboración	–	4 <sup>a</sup>	3,38	3,50		
Media1_PRE_Elaboración		1 <sup>b</sup>	1,50	,50		

	<i>Empates</i>	1 <sup>c</sup>				
	<i>Total</i>	6			-1.625	0.104
Media2_POST_Eficacia	<i>Rangos negativos</i>	3 <sup>d</sup>	3,33	0,00		
Media2_PRE_Eficacia	<i>Rangos positivos</i>	2 <sup>e</sup>	2,50	,00		
	<i>Empates</i>	1 <sup>f</sup>				
	<i>Total</i>	6			-.680	.496
Media3_POST_consecuencias	<i>Rangos negativos</i>	5 <sup>g</sup>	3,10	5,50		
Media3_PRE_consecuencias	<i>Rangos positivos</i>	1 <sup>h</sup>	5,50	,50		
	<i>Empates</i>	0 <sup>i</sup>				
	<i>Total</i>	6			-1.063	.288
Media4_POST_Asertividad	<i>Rangos negativos</i>	4 <sup>j</sup>	4,38	7,50		
Media4_PRE_Asertividad	<i>Rangos positivos</i>	2 <sup>k</sup>	1,75	,50		
	<i>Empates</i>	0 <sup>l</sup>				
	<i>Total</i>	6			-1.472	,141

En este caso, no ha salido ningún factor significativo, y en los 4 factores se podría decir, que hay rangos negativos en mayor proporción que rangos positivos, por lo que para la medida “pre”, se sacaron valores mejores que en la medida “post”.

#### 6.2.1.2 Evaluación a través de los vídeos

Para hacer una evaluación a través de los vídeos, se debe tener en cuenta que la descripción de las sesiones del diario de campo sobre Aprendizaje de la Amistad, se ha detallado después de cada sesión, qué cambios se producían en el aprendizaje del facilitador, como entrenamiento y aprendizaje del propio método, que a su vez, mejoraba y facilitaba la consecución de los objetivos para los participantes. Así, se puede concluir que:

Se observa un cambio en la comprensión de la importancia de las relaciones de amistad y lo que ello conlleva hacia sus competencias sociales. Verbalizan en varias

ocasiones la importancia del aprendizaje de habilidades para conseguir nuevos amigos, para mantenerlos, y evitar los conflictos. Por lo tanto, conlleva a aprender habilidades en el juego, y entienden, tras observarlo en sus expresiones, exponerlo verbalmente, en sus conductas de juego, y su aprendizaje tras el desarrollo de las sesiones, mantenerlas hasta el final. Tanto en las conclusiones de cada sesión, como en la sesión final, verbalizan el agrado de su participación en el proyecto, de su diversión, y sobre todo de su aprendizaje para hacer nuevos amigos. Por otra parte, se observa cómo van atendiendo, a diferencia de la primera sesión, a identificar las conductas de juego que pueden llevar a conflictos, como por ejemplo, trampas, engaños, alzadas de voz... Así, se observa, como durante el desarrollo de las sesiones, expresan sus opiniones sobre dichos conflictos, y proponen formas de solucionarlo, lo que se podemos decir, que interiorizan la importancia de la relación de amistad, basada en el respeto, la cordialidad, la honestidad y la sinceridad. Por otro lado, han aprendido a identificar posibles conflictos, y en sus repertorios de conducta, puede existir, cara al futuro, la posibilidad de resolverlos de forma más satisfactoria y eficiente que en el pasado. Además también se observa cómo aprenden a verbalizar lo positivo de uno mismo, los logros como pareja de juego y sobre todo, lo conseguido y mejorado de su compañero, por lo que podemos intuir, que la toma de perspectiva de los alumnos, ha mejorado en relación a la primera sesión.

Existe una diferencia entre la pareja 1 y 2, pues en la pareja 1, se analizó, la variable de otro co-facilitador, y en este caso, o bien por las características de los participantes, o bien por dicha variable, se observa en menor proporción el número de refuerzos positivos hacia el compañero, mayor número de trampas con propuesta de solución menos efectivas y además se observa una de menor cordialidad y honestidad en el desarrollo de los juegos. Además, en la pareja 2, se observa mayor colaboración en el aprendizaje y quizás mayor interiorización de habilidades para hacer amigos, apreciarlos y mantenerlos.

En el caso de la pareja 3 también existen diferencias en cuanto a las anteriores. En primer lugar, son evolutivamente más mayores, pero el desarrollo de las sesiones ha sido diferente por varios motivos.

Se han utilizado algunos juegos más adaptados a su edad, como por ejemplo el *magnetic* en el que implica mayor capacidad de coordinación viso-espacial para montar estructuras. Por tanto, se debía tratar en mayores ocasiones, el compartir y el jugar

conjuntamente a diferencia de las parejas anteriores que se trataban más por ejemplo las trampas.

No obstante, en este caso también se han tratado trampas, pero de forma más profunda, pues esta pareja, tenía mayor capacidad y mayor imaginación para comprender las propuestas de solución efectivas a los problemas que iban surgiendo. En este caso, uno de los participantes, mostraba mayores dificultades en la capacidad de toma de perspectiva para entender las consecuencias de los actos que provocaban los conflictos. También, mostraba mayores distracciones hacia estímulos externos y verbalizaba en mayores ocasiones, el beneficio propio. En este sentido, se ha observado, como el participante que proponía menos, aunque de forma más efectiva a nivel de competencia social, confiara más en sí mismo para dialogar sobre su visión con su compañero. El otro por su parte, mostró lo contrario, escuchar en mayores ocasiones las propuestas e ideas del compañero e intentar llegar a acuerdos. Se puede decir por tanto, que a partir de lo observado cada uno mejoró hacia la línea esperada,

La toma de perspectiva para esta pareja, ha sido, por lo que se ha podido observar, de mayor calidad que las parejas anteriores, sea por el desarrollo de las sesiones, por características personales, o por variables externas. Además, en las conclusiones de cada sesión y en la final, expusieron no sólo el objetivo principal sobre la habilidad de aprender a hacer amigos para el futuro, sino también la importancia de empezar nuevas relaciones, apreciarlas y mantenerlas. Finalmente expresaron su agrado en la participación del proyecto.

De forma más exhaustiva, a continuación se detalla en la *tabla 8*, los objetivos alcanzados para cada pareja, y para cada sujeto, en relación a verbalizaciones de los niños cuando se les pregunta de forma abierta, por las habilidades y destrezas que demuestran y por lo que directamente se observa a nivel conductual.

**Tabla 8:** Consecución de objetivos para cada sujeto.

<b>OBJETIVOS del Aprendizaje de la Amistad en los participantes</b>	<b>Nivel de consecución</b>			
	<i>No alcanzado</i>	<i>Parcialmente alcanzado</i>	<i>Completamente alcanzado</i>	<i>No hay información a través de vídeos</i>
<b>I</b> Comprender las relaciones interpersonales de una forma más eficaz y adaptativa.		Sujeto 6	Sujetos 1, 2, 3, 4 y 5	

2 Comprender los conflictos en las relaciones sociales de una forma más eficaz y adaptativa.		Sujeto 6	Sujetos 1, 2, 3, 4 y 5	
3 Facilitar la toma de perspectiva hacia opiniones o puntos de vista diferentes a los de uno mismo.	Sujeto 6	Sujetos 1 y 2	Sujetos 3, 4 y 5	
4 Desarrollar habilidades y estrategias de negociación que les ayude a resolver conflictos (Habilidades de resolución sobre supuestos hipotéticas y sobre conflictos reales).		Sujetos 1, 2 y 6	Sujetos 3, 4 y 5	
5 Significado personal de las relaciones interpersonales de un nivel más adaptativo.				Sujetos 1, 2, 3, 4, 5 y 6
6 Significado personal de las los conflictos en las relaciones sociales de un nivel más adaptativo.				Sujetos 1, 2, 3, 4, 5 y 6

*Pareja 1:* Sujeto 1 (J.S) y Sujeto 2 (J.R)

*Pareja 2:* Sujeto 3 (C.T) y Sujeto 4 (C.V)

*Pareja 3:* Sujeto 5 (A.F) y Sujeto 6 (D.F)

### 6.2.2. Resultados de aprendizaje del facilitador que lo aplica.

En primer lugar se debe tener en cuenta que el facilitador que lo aplica parte de la base en el que tiene que formarse no sólo para llevar a cabo la intervención en sí, sino también para elaborar un protocolo de sesiones definitivo en el que se puedan diseñar futuras sesiones de formación a otros investigadores. En este sentido la aplicación del protocolo de sesiones diseñado a priori, pasa a ser un protocolo de sesiones para el entrenamiento del propio facilitador.

Por ello, los pasos del estudio para aplicar, aprender y diseñar un método de formación a otros investigadores, fueron:

1. Diseño de objetivos para el estudio piloto.
2. Formación teórica y metodológica del investigador.
3. Diseño de un protocolo inicial.
4. Selección de candidatos.

5. Realización de las sesiones sobre aprendizaje de la Amistad. Observación in situ del equipo mediante espejo unidireccional.
6. Supervisión post-sesión del equipo para analizar la evolución de las sesiones.
7. Visionado de las grabaciones por el investigador que lo aplica y elaboración de informes.
8. Supervisión de la evolución de la pareja sobre la aplicación del protocolo y elaboración de propuestas y mejoras en base al aprendizaje adquirido.
9. Elaboración de un método de formación para otros investigadores sobre dicho aprendizaje y protocolo de intervención sobre Aprendizaje de la Amistad.

Así, cabe distinguir **el aprendizaje durante el proceso de entrenamiento de la intervención, y el aprendizaje durante el proceso de entrenamiento de la formación a otros investigadores.**

En el primer caso, se puede decir que el facilitador fue mejorando:

- El lenguaje verbal, pues es importante durante las sesiones mostrar seguridad, ser lo justamente directiva pero a través de las preguntas que fomenten la toma de conciencia. En casos de falta de respeto o no cumplir las normas, sí se pueden utilizar connotaciones más directivas.
- En este sentido, adaptar el lenguaje verbal y no verbal a las circunstancias y conductas de los participantes.
- El número de intervenciones, pues es importante intervenir en todos los casos que se considere una intervención obligatoria, y no olvidar las intervenciones recomendadas que a mayor proporción, mejor y más rápido se conseguirán los objetivos para los participantes.
- Intervenciones claras, concisas, pero consiguiendo el objetivo hacia la toma de conciencia y de perspectiva de los niños.
- Observación y recuerdo de aspectos relevantes, sean ya conflictos sobre intervenciones obligatorias, o refuerzos sobre intervenciones recomendadas.
- Refuerzo positivo en el momento exacto de la conducta, estrategia, propuesta, etc. exitosa.
- Seguir los pasos del protocolo, adaptándose a las necesidades momentáneas de la sesión.

- Participar de forma lúdica durante el juego y el desarrollo de la sesión.

Y en cuanto al entrenamiento en la formación a otros investigadores, se realizaron las sesiones a otros investigadores, además de asistir como oyente, el profesor Barry Schneider. Así, se puede decir que el formador en este caso, ha conseguido destrezas de formación, así como habilidades sociales en torno al rol de profesor o formador de formadores.

### **6.3. Aprendizaje de la Amistad: Elaboración de un protocolo de sesiones.**

En primer lugar, se debe tener en cuenta como resultado tras finalizar la intervención de Aprendizaje de la Amistad, la formación adquirida, tanto por el facilitador, como por el equipo en el que se colabora. Por ello, de forma definitiva, se amplían los **criterios de selección de candidatos** como base a la aplicación del protocolo de sesiones.

Así, teniendo en cuenta los criterios antes explicados, se propone la ampliación de los siguientes:

#### **1. Historia compartida:**

- Misma clase, intereses comunes u otras similitudes
- Misma Edad y mismo Género
- No enemistad
- No ser mejores amigos

#### **2. Desajuste psicosocial** (dificultades para relacionarse, tanto con iguales como con adultos, dificultades para crear y mantener amigos, tendencia a la agresividad o impulsividad, retracción social, timidez excesiva...)

#### **3. Niveles interpersonales (Cuestionario de relaciones Rel-Q).**

- Similar toma de perspectiva. Los niños tienen que tener la capacidad de tener perspectiva sobre lo que le ocurre al otro, aprender de los demás, ponerse en el lugar del otro (empatía), etc. (La pareja debe tener este criterio con un nivel similar, y se mide mediante el factor del Rel-Q).

\*\*\* Toma de perspectiva social (*Social perspective Taking*)

- Diferente Orientación interpersonal diferente para cada niño (del Rel-Q).

\*\*\* Estrategias de negociación interpersonal (*Interpersonal negotiation strategies*)

- 4. Consentimiento del niño/a. Se les pregunta directamente de** forma individual. Previa información del profesorado, familia, etc.  
6-Capacidades académicas similares (dos bajos, dos altas capacidades, pero similares).
- 5. Capacidades académicas similares** (dos bajos, dos altas capacidades, pero similares).

En la metodología utilizada, una vez se realizaba la grabación de cada sesión de intervención, ésta era analizada por el protagonista como Facilitador, así como el equipo y experto en la materia, el profesor Dr. Barry Schneider. De esta forma, sesión a sesión, se iba aplicando el protocolo de sesiones en base a intervenciones iniciales, intermedias y finales, y así se iban preparando una a una a partir de las interacciones surgidas en el desarrollo de las sesiones. En dicho proceso y de considerable relevancia para dicho estudio, se fue modificando el protocolo de sesiones mejorándolo y completándolo durante el transcurso, así se estableció un *protocolo de sesiones original o de partida*, posteriormente un *protocolo de sesiones iniciales* y finalmente un *protocolo de sesiones completo* para la formación de otros investigadores así como para aplicación y validación de dicha intervención.

Como es el caso, el *protocolo de sesiones de partida* fue:

- 1. Se comienza con una pequeña conversación** que facilite la transición al juego. 5 minutos para hablar de la semana fuera de la experiencia con la pareja. Se pregunta por los acontecimientos que hayan ocurrido a lo largo de la semana. (No sacar por nuestra cuenta problemas que sepamos que les ha ocurrido a algún niño, porque nos lo haya contado la maestra o lo hayamos visto. Lo que ellos quieran, saldrá).

- 2. Recuerdo de objetivos y reglas.** Se les recuerda que estamos aquí para aprender a hacer amigos y relacionarnos con ellos más allá de esta amistad. No se empieza diciendo “¿Por qué estamos aquí?” Sino que se les recuerda directamente el objetivo: “aprender a

hacer amigos más adelante”. No es una prueba de memoria. Se les recuerda también las reglas.

**3.** Elección conjunta de la actividad. Tienen que negociar con nuestra ayuda la actividad y el cambio de actividad.

**4.** Desarrollo del juego. **El Facilitador interviene sólo cuando hay conflictos, malentendidos o falta de comprensión** que los niños no pueden resolver por sí mismos.

La actuación en caso de conflictos es la siguiente:

- El Facilitador no debe hacer lecciones magistrales sobre las habilidades sociales.
- Se estimula la reflexión guiándoles con una pregunta. Sin dar soluciones. Estimular el pensamiento necesita más una pregunta que una afirmación directiva. Las preguntas deben ir dirigidas a **fomentar la descentración y la negociación**: *¿”Qué crees tú que preferiría...?”*, *¿Cómo resolverían este problema dos buenos amigos”*, *“¿Cómo podríais decidir a qué jugar?”*... Es muy importante no darles la solución al problema, sino crear las condiciones para que la solución surja.
- Hay que jugar respetando las reglas. No está permitido ningún daño, ni insulto, ni conductas racistas, porque ninguna amistad prosocial posterior va a permitirlo.
- ¿Cómo reaccionar ante una agresión o conducta inadecuada? El Facilitador debe dejar muy claro que **no acepta la conducta**. Se puede parar el juego, pasar a otra cosa, hablar sobre esto unos minutos. Si piden irse, se pueden ir, para no hacer nada, pero no pueden regresar. Si deciden irse se les puede decir: *“Irse nunca es una buena solución. Si te vas tendrás otra oportunidad la semana siguiente”*. No suele ocurrir, porque les gusta mucho.
- Es muy importante tener claras las ideas básicas (por ejemplo, importancia de la perspectiva del otro) y que haya coherencia entre esas ideas y lo que hacemos durante la sesión.
- No intervenir sólo cuando hay un problema, sino también para reforzar cuando han resuelto bien un problema. No es necesario reforzar cada comportamiento ajustado. Alabar especialmente todo comportamiento apropiado que aparezca por primera vez.

**5.** Se para en los últimos cinco minutos y se hace **una reflexión obligatoria de las interacciones** durante la actividad. Qué han aprendido, qué problemas ha habido... Se revisa el contenido de las interacciones. No suelen querer cortar el juego, pero es muy

importante charlar estos cinco minutos. Facilita también la transición al aula. Se puede hacer primero una pregunta: “¿Cómo ha ido el juego hoy?” y terminar con un resumen final de los aspectos más positivos.

Como se puede observar, dicho protocolo estaba diseñado como si las sesiones fueran siempre iguales, y no era el caso, por ello, antes de la primera sesión, se tuvo que diseñar un protocolo de sesiones cronológico en el tiempo, es decir, un modelo para la sesión inicial, otro protocolo para las sesiones intermedias, fueran las que fueran, y otro protocolo diferente para la sesión final. Y así se hizo, y se corrigió por el experto en la materia, el profesor Barry Schneider.

Posteriormente una vez comenzado las sesiones de intervención en aprendizaje de amistad, y tras unos conflictos importantes de estudiar que surgieron en una sesión concreta (sesión 5 de la pareja 1, 3º de primaria) a partir de una variable adicional, como es la variable “*sustitución del Facilitador*”, en el que no se resolvieron como se esperaba en base al marco teórico que lo sustenta, se optó por describir con mayor exactitud las alternativas de comportamiento que deben seguir los Facilitadores-facilitadores en el caso de conflictos graves entre las parejas participantes. Esta descripción más exhaustiva fue diseñada para las sesiones intermedias, en el que se describieron todas las conductas tipo que se puedan dar por parte de los niños calificados como conflictos y todas las alternativas de comportamiento del facilitador para cada una de ellas.

En base a lo descrito con anterioridad, se debe tener en cuenta que no se deben perder de vista algunos de los objetivos del estudio, como es el de, aplicar y adaptar la llamada “terapia de pares” de Selman realizada por Barry Schneider; evaluar la metodología de aplicación de la intervención en base a la formación adquirida por el facilitador y finalmente; formar al investigador que va a ejercer el papel de facilitador en el desarrollo de las sesiones de Aprendizaje de Amistad, y así formar a otros Facilitadores para aplicarlo en el proyecto.

Por ello, surgió la necesidad de ir modificando los protocolos de sesiones y llegar a un protocolo de intervención definitivo que sería el que se va a formar a otros Facilitadores-facilitadores, e investigadores así como el que se va a aplicar definitivamente en el grupo experimental del proyecto del equipo de investigación Grei, a partir de febrero de 2012.

Así el **protocolo de sesiones final** fue el siguiente:

### 6.3.1. Protocolo de sesiones inicial

Sesión de entrenamiento del grupo GREI con Barry Schneider.

Castellón, 27 de junio de 2010

#### SESION INICIAL (40-60 minutos)

##### 1. Presentación del programa (Duración: 5 minutos)

En la primera sesión es conveniente que los niños entiendan qué van a hacer a lo largo de las sesiones y en qué van a consistir, porque hay otro niño de su edad, por qué hay juegos en la sala, porque se les va a grabar y contestar todo tipo de preguntas que les puedan surgir. Para ello, es conveniente hacerles una presentación:

a. PRESENTACIÓN DE LOS PROTAGONISTAS:

Quién es el Facilitador en el caso de no conocerse.

Quién es el compañero en el caso de no conocerse. (Cole, edad, años, ciudad...).

b. PRESENTACIÓN DE LAS INSTALACIONES:

Lugar de encuentro: Universidad, centro educativo, colegio donde suelen acudir los niños, etc. Se les explica que las sesiones se van a desarrollar normalmente en el mismo lugar.

Lugar de las sesiones: Laboratorio de observación, aula de grabación, aula de usos múltiples, etc. Se les explica que las sesiones se desarrollarán normalmente en la misma sala y en el mismo lugar

c. PRESENTACIÓN DEL DESARROLLO DE LAS SESIONES:

- Recuerdo de aspectos importantes de la sesión anterior Duración: (10 minutos)
- Recuerdo de Objetivos y reglas Duración: (5 minutos)
- Elección conjunta de la actividad. (5 minutos)
- Desarrollo del juego. (30-40 minutos)
- Reflexión obligatoria sobre la sesión, sobre sus interacciones Reflexión obligatoria sobre la sesión, sobre sus interacciones (10 minutos)
- Despedida y recordatorio sobre cuando volveremos a vernos (3 minutos)

## 2. Presentación de los Objetivos y reglas (Duración: 5-8 minutos)

### A. PRESENTACIÓN DEL OBJETIVO PRINCIPAL:

- i. Se les cuenta directamente el objetivo PRINCIPAL

**“aprender a hacer amigos para el futuro”**

**Y como los amigos juegan juntos, aquí venimos a aprender a jugar...**

No es una buena idea empezar preguntando: *¿Por qué estamos aquí?*

### B. PRESENTACIÓN DE LAS NORMAS:

- *Ahora os voy a contar algunas normas que tenemos que cumplir cuando estemos aquí jugando*
- *Aquí tenemos **10 juegos**. Como venís a aprender a hacer amigos lo primero que tenéis que hacer es elegir juntos el juego al que gustaría jugar. Tenéis que poneros de acuerdo los dos a qué juego queréis jugar.*
- *Hay que jugar respetando las reglas de cada juego. Cada juego tiene unas reglas para jugar y hay que respetarlas*
- *Si cuando estéis jugando surge algún problema tendréis que intentar solucionarlo entre vosotros. Esto es lo que harían dos buenos amigos. Yo puedo ayudaros, a través de preguntas ayudadoras, pero es preferible que lo intentéis vosotros. El Facilitador ejerce un papel de facilitador.*
- *Se puede cambiar de juego, siempre y cuando os pongáis de acuerdo entre los dos a qué otro juego os gustaría jugar (Si no les gusta un juego o se aburren).*
- *Sólo hay dos cosas que No están permitidas:*
- *la primera, No está permitido bajo ningún concepto que os peleéis, que os hagáis daño. Los buenos amigos no se pelean.*
- *La segunda, No está permitido que os insultéis, ni que os digáis cosas feas o racistas o motes, o que os hagáis gestos desagradables. Ningún amigo permitiría que su amigo le hiciera daño o le insultara.*
- *En algún juego o en algún momentos si queréis me podéis pedir que yo juegue con vosotros y si me lo pedís lo haré durante un ratito. Pero es preferible que*

*juguéis vosotros solos como hacen los amigos. (Es preferible que el Facilitador intervenga lo más mínimo posible y que jueguen entre los dos niños).*

- *Es posible que No sea necesario decirla en este momento, si los niños no lo preguntan.*

**...Se les pregunta si les parece bien....**

### **3 Elección conjunta de la actividad.** (Duración: 5 minutos)

Tienen que negociar con nuestra ayuda (solo si es necesario) la actividad y el cambio de actividad.

*Venga vamos a elegir el juego...*

**...Empiezan a jugar....**

Se recomienda preguntarles si realmente les apetece a los dos jugar a este juego. Esto se debe a que en las relaciones sociales es natural que surjan relaciones de liderazgo entre los grupos y también entre las parejas de amigos, por ello esto no sería un problema a priori para las sesiones de amistad. No obstante, sería conveniente que el facilitador interviniera para dar más protagonismo al niño con mayores carencias asertivas, por ejemplo, a través de las preguntas indirectas:

- ¿Los dos estáis de acuerdo con la elección del juego?
- ¿Qué opina \_\_\_\_\_ niño menos habilidoso\_\_\_\_\_ de la elección de este juego?

### **4. Desarrollo del juego.** (Duración: 30-40 minutos)

#### **INTERVENCIONES OBLIGATORIAS:**

**El Facilitador interviene sólo cuando hay conflictos, malentendidos o falta de comprensión** que los niños no pueden resolver por sí mismos.

**a-Los conflictos** que se pueden dar en el desarrollo de una sesión, son por ejemplo:

- Que no se pongan de acuerdo para elegir un juego.
- Que no les apetezca jugar a ningún juego.
- Que no quieran jugar juntos.

- Que no les gusten los juegos que tenemos.
- Que hayan jugado a todos los juegos que tenemos y éstos ya no sean motivadores para ellos.
- Que un niño se aburra a un juego y el otro le parece divertido.
- Que se quieran ir a casa.
- Que presten atención a otros estímulos de la sala u otros estímulos externos al juego...
- Que no se pongan de acuerdo en quién empiece el juego o quién reparte.
- Que empiecen a hacer conductas de juego totalmente ajenas a los juegos propuestos y así se dificulte el desarrollo de la sesión (por ejemplo, reírse entre ellos y divertirse mirando la cámara sin elegir ningún juego), etc.

**b- La actuación en caso de conflictos es la siguiente:**

Se estimula la reflexión guiándoles con una pregunta. Sin dar soluciones. Para estimular el pensamiento es preferible utilizar una pregunta que una afirmación directiva. Las preguntas deben ir dirigidas a fomentar la descentración y la negociación:

- *¿Qué crees tú que preferiría...?*
- *¿Qué harían en esta situación dos buenos amigos que quisieran seguir siendo buenos amigos...?*
- *¿Cómo resolverían este problema dos buenos amigos?*
- *¿Qué cosas podríamos hacer en esta situación...?*
- *¿Qué podríais hacer para solucionar el problema?*
- *¿Cómo crees que te sentirías si otro niño...?*
- *¿Cómo podríais decidir a qué jugar...?*
- *¿Qué podéis hacer para que os pongáis de acuerdo y así podáis continuar jugando igual de bien?*

**c-** Es muy importante no darles la solución al problema, sino crear las condiciones para que la solución surja.

**d-** Si piden un juego que no está en la sala, se les dice que si es posible lo tendremos para la próxima sesión.

**e-¿Cómo reaccionar ante una agresión o conducta inadecuada?** El Facilitador debe dejar muy claro en el momento de las normas que no acepta la conducta agresiva o inadecuada, por esa razón se recomienda:

- **Se comienza explicando que de esta forma no aprenderemos a tener muchos amigos para el futuro.** Y le recordamos el OBJETIVO PRINCIPAL... se recomienda que lo verbalicen cada uno de ellos en voz alta para asegurarnos que lo recuerdan y lo han entendido. Posteriormente siempre reforzamos todo tipo de conductas que queremos que se mantengan y que queremos que aumenten, en este caso, la interiorización del objetivo principal.
- **Se les explica que de esta forma no se mantienen los buenos amigos.** Y le recordamos que de esta forma no se puede continuar el juego.
- Se para el juego para asegurarnos de que los niños nos prestan la máxima atención. Si continúan jugando, les pedimos que por favor nos presten atención para solucionar el conflicto como buenos amigos.
- Se les explica que todos los amigos tienen conflictos, y que ello no es motivo de dejar de serlo. Como venimos a aprender todos, lo realmente importante es aprender a solucionarlos de la forma más eficaz y aprendiendo de los errores.

**...Se les pregunta si les parece bien... Así se les refuerza y se les dice que así sí se podrá continuar el juego...**

- Es importante hablar con firmeza para que el conflicto no vaya a más, pero siempre reforzando para que los niños se motiven en solucionar los conflictos.
- Se escuchan las dos versiones, reforzando la expresión de ideas y sentimientos.
- Se les pregunta por una solución, por ejemplo:

*Estoy muy contenta que me hayáis expresado tan bien lo que ha ocurrido, escuchando la opinión de vuestro compañero, y esto está muy bien, por ello, ¿cómo creéis que podríais solucionarlo para continuar el juego y aprender de esto como buenos amigos? ¿Qué se os ocurre?*

- Si han propuesto ellos una solución, se les refuerza, y se continúa el juego. Se recomienda tratar los conflictos al final de la sesión, preguntándoles a cada uno de ellos qué es lo que ha hecho bien su compañero para solucionar el conflicto.

\*\*\*Ejemplos de conductas agresivas:

- Levantar el tono de voz, o imponer un juego o forma de jugar.
- Burlas o insultos al compañero o demás participantes, tanto en el proceso de las sesiones como en el momento del juego.
- Romper algún material de juego o instalaciones.
- Entretenerse con las cámaras o el micrófono, etc.

f- Si uno de los niños pide irse, se puede ir, para no hacer nada, pero no puede regresar. Si decide irse se le puede decir: ***“Irse nunca es una buena solución. Si te vas tendrás otra oportunidad la semana siguiente”***. No suele ocurrir, porque les gusta mucho.

g- Es muy importante tener claras las ideas básicas (por ejemplo, importancia de la perspectiva del otro) y que haya coherencia entre esas ideas y lo que hacemos durante la sesión.

#### **INTERVENCIONES RECOMENDADAS:**

a- **Reforzar las conductas de juego y de amistad**. No intervenir solo cuando hay un problema, sino también para reforzar cuando están jugando de forma adecuada, divertida, cumpliendo las reglas, cuando han resuelto bien un problema,... Como por ejemplo: (5 minutos)

- *¡Muy bien \_\_\_\_\_!, le has preguntado a tu compañero qué opina.*
- *¡Qué bien! os estáis poniendo de acuerdo en todo lo que proponéis.*
- *Estáis solucionando muy bien los conflictos.*
- *Está muy bien que tengas en cuenta la opinión de tu compañero en todo momento...*
- *¡Qué bien! le has recordado a tu compañero que no está permitido \_\_\_\_\_*
- *¡Qué bien lo estáis haciendo todo!*
- *¡Qué bien estáis colaborando en todo! Estoy muy contenta de lo bien que lo estáis haciendo.*

Es importante que los niños automaticen las felicitaciones y el refuerzo entre ellos, por ejemplo cuando gana el compañero, o cuando hace una buena jugada, por ello se recomienda que el Facilitador pregunte:

- *¿Quién ha ganado?*

- ¿Qué hacen los buenos amigos cuando un compañero gana?
- Y si se refuerzan entre ellos se les refuerza tanto en el proceso como al final de la sesión.
  - *¡Muy bien chicos! Qué bonito veros jugar así..*
  - *Qué rápido estáis aprendiendo, muy bien!, Estoy muy contenta de lo bien que lo estáis haciendo.*

#### 5. Reflexión obligatoria sobre la sesión, sobre sus interacciones (Duración: 10 minutos)

**\*\*\* Es importante pararse a tratar aspectos relacionados con los conflictos surgidos durante la sesión (nunca dejarlos pasar), por ello se recomienda tratarlos al final de dicha sesión y al comienzo de la siguiente.**

Al final de cada sesión hay que reservar un tiempo para reflexionar sobre lo que han aprendido, qué problemas han habido... Se revisa el contenido de las interacciones.

El Facilitador ayuda a los niños a que expresen con sus propias palabras en base a:

- Qué se ha hecho y cómo se ha hecho.
- Identificar qué ha ocurrido en la relación.
- Anticipar qué se va a hacer diferente en las siguientes sesiones.
- Planificar qué se va a hacer en la siguiente sesión

No suelen querer cortar el juego, pero es muy importante charlar estos cinco minutos.

Terminar con un RESUMEN FINAL:

Para finalizar me gustaría que cada uno dijera las cosas más positivas que han ocurrido durante los juegos, que dijera en voz alta un resumen de las cosas más positivas que han ocurrido en la sesión y que han ayudado para que juguéis como lo harían dos buenos amigos.

- Se han elegido muy bien los juegos, respetando los turnos de palabra.
- Se han respetado las reglas del juego.
- Se han llegado a buenos acuerdos como buenos amigos.
- Nos hemos esforzado por aprender a ser buenos amigos.
- Nos hemos esforzado por hacer querer aprender.

- Se han respetado la intimidad del compañero.
- Se ha hablado con el tono adecuado sin levantar la voz.

Se puede hacer primero una pregunta:

- *¿Cómo ha ido el juego hoy?*
- *¿Qué os ha parecido la sesión de hoy?*
- *¿Cómo os habéis encontrado hoy mientras jugabais con vuestro compañero?*

6. Despedida y recordatorio sobre cuando volveremos a vernos.

### 6.3.2. Protocolo de sesiones intermedio

#### SESIONES INTERMEDIAS (40-60 minutos)

- 1) Recuerdo de aspectos importantes de la sesión anterior (Duración: 10 minutos)

Se comienza con una pequeña conversación que facilite la transición al juego. 5 minutos para hablar de la semana fuera de la experiencia con el par. Se pregunta por los acontecimientos que hayan ocurrido a lo largo de la semana. O se les pregunta sobre acontecimientos cotidianos:

- ¿Qué tal en el colegio durante la semana pasada?
- ¿Qué estáis dando esta semana en el colegio?
- ¿Qué habéis hecho este fin de semana?
- ¿Dónde fuisteis el domingo pasado?
- ¿Tenéis ganas de que lleguen las vacaciones?...

**a-Recuerdo de la estructura de la sesión:** se comenta que pasaremos el mayor tiempo jugando pero antes de empezar a jugar se repasarán aquellas cosas aprendidas en la sesión anterior y las normas. Los últimos 10 minutos de la sesión se dedicarán para recoger el juego y comentar cosas positivas de la sesión de hoy.

#### **AL NIÑO SE LE RECUERDA DE FORMA BREVE EL DESARROLLO DE LA SESIÓN:**

- Recuerdo de aspectos importantes de la sesión anterior Duración: (10 minutos)
- Recuerdo de Objetivos y reglas Duración: (5 minutos )
- Elección conjunta de la actividad. (5 minutos )
- Desarrollo del juego. (30-40 minutos)
- Reflexión obligatoria sobre la sesión, sobre sus interacciones Reflexión obligatoria sobre la sesión, sobre sus interacciones (10 minutos)
- Despedida y recordatorio sobre cuando volveremos a vernos (3 minutos)

**b- Se le recuerden todo aquello que se haya hecho bien en la sesión anterior** (como deberían comportarse dos buenos amigos):

- i. Se han elegido muy bien los juegos, respetando los turnos de palabra.
- ii. Se han respetado las reglas del juego.
- iii. Se han llegado a buenos acuerdos como buenos amigos.
- iv. Nos hemos esforzado por aprender a ser buenos amigos.
- v. Nos hemos esforzado por hacer querer aprender.
- vi. Se han respetado la intimidad del compañero.
- vii. Se ha hablado con el tono adecuado sin levantar la voz.

**c- Recuerdo de conflictos anteriores (aspectos que se podrían mejorar):** Se espera tratar el conflicto al inicio de las sesiones posteriores así como al final de la propia sesión con el objetivo de reforzar lo aprendido en la sesión anterior. Por ello, se recomienda estimular hacia la reflexión guiándoles a través de preguntas abiertas. Sin dar soluciones. Las preguntas deben ir dirigidas a **fomentar la descentración y la negociación:**

- *¿Qué crees tú que hubiera preferido que ocurriera como buen amigo \_\_\_\_, si hubiera.....?*
- *¿Qué hubieran hecho en la situación que se dio, dos buenos amigos que quisieran seguir siendo buenos amigos...?*
- *¿Cómo hubieran resuelto este problema dos buenos amigos?*
- *¿Qué cosas podríamos haber hecho en esta situación...?*
- *¿Qué podríais haber hecho para solucionar el problema?*
- *¿Cómo crees que te hubieras sentido si otro niño...?*
- *¿Cómo hubieras podido decidir a qué jugar...?*
- *¿Qué podríais haber hecho para poneros de acuerdo y así poder continuar jugando igual de bien?*

**d- Recuerdo de juegos pendientes: Se les pregunta si de la sesión anterior, no jugaron a algún juego que realmente les apeteciera. Si por ejemplo, se les quedó pendiente algún juego por acuerdo mutuo. O si llegaron a algún pacto**

que al inicio de esta sesión no recuerdan. Esto es importante reforzarlo, y sobre todo al niño con menor habilidad asertiva.

2) Recuerdo de Objetivos y reglas (Duración: 5 minutos)

OBJETIVO PRINCIPAL:

Se les recuerda directamente el objetivo PRINCIPAL

**“aprender a hacer amigos para el futuro”**

**Y como los amigos juegan juntos se deben respetar ciertas normas...**

NORMAS:

Ahora os voy a contar algunas normas que tenemos que cumplir cuando estemos aquí jugando.

1. Aquí tenemos **10 juegos**. Como venís a aprender a hacer amigos lo primero que tenéis que hacer es elegir juntos el juego al que os gustaría jugar. Tenéis que poneros de acuerdo los dos a qué juego queréis jugar.
2. Hay que jugar respetando las reglas de cada juego. Cada juego tiene unas reglas para jugar y hay que respetarlas.
3. Si cuando estéis jugando surge algún problema tendréis que intentar solucionarlo entre vosotros. Esto es lo que harían dos buenos amigos. Yo puedo ayudaros, a través de preguntas ayudadoras, pero es preferible que lo intentéis vosotros. El Facilitador ejerce un papel de facilitador.
4. Se puede cambiar de juego, siempre y cuando os pongáis de acuerdo entre los dos a qué otro juego os gustaría jugar (Si no les gusta un juego o se aburren).
5. Solo hay dos cosas que No están permitidas (NORMAS DE CONVIVENCIA):

- No está permitido bajo ningún concepto que os peléis, que os hagáis daño. Los buenos amigos no se pelean.
- No está permitido que os insultéis, ni que os digáis cosas feas o racistas o motes, o que os hagáis gestos desagradables. Ningún amigo permitiría que su amigo le hiciera daño o le insultara.

6. En algún momento de un juego, si queréis, me podéis pedir que yo juegue con vosotros y si me lo pedís lo haré durante un ratito. Pero es preferible que juguéis vosotros solos como hacen los amigos. (Es preferible que el Facilitador intervenga lo más mínimo posible y que jueguen entre los dos niños). *Es posible que No sea necesario decirla en este momento, si los niños no lo preguntan.*

*...Se les pregunta si les parece bien....*

3) Elección conjunta de un juego (Duración: 5 minutos)

Tienen que negociar con nuestra ayuda (solo si es necesario) la actividad y el cambio de actividad.

*Venga vamos a elegir el juego...*

*...Empiezan a jugar....*

Se recomienda preguntarles si realmente les apetece a los dos jugar a este juego. Esto se debe a que en las relaciones sociales es natural que surjan relaciones de liderazgo entre los grupos y también entre las parejas de amigos, por ello esto no sería un problema a priori para las sesiones de amistad. No obstante, sería conveniente que el facilitador interviniera para dar más protagonismo al niño con mayores carencias asertivas, por ejemplo, a través de las preguntas indirectas:

- ¿Los dos estáis de acuerdo con la elección del juego?
- ¿Qué opinas \_\_\_\_\_ niño menos habilidoso \_\_\_\_\_ de la elección de este juego?

4) Desarrollo del juego. (Duración: 30-40 minutos)

#### **INTERVENCIONES OBLIGATORIAS:**

**El Facilitador interviene sólo cuando hay conflictos, malentendidos o falta de comprensión** que los niños no pueden resolver por sí mismos.

**a-Los conflictos** que se pueden dar en el desarrollo de una sesión, son por ejemplo:

- Que no se pongan de acuerdo para elegir un juego.
- Que no les apetezca jugar a ningún juego.
- Que no quieran jugar juntos.
- Que no les gusten los juegos que tenemos.
- Que hayan jugado a todos los juegos que tenemos y éstos ya no sean motivadores para ellos.
- Que un niño se aburra a un juego y el otro le parece divertido.
- Que se quieran ir a casa.
- Que presten atención a otros estímulos de la sala u otros estímulos externos al juego...
- Que no se pongan de acuerdo en quién empieza el juego o quién reparte.
- Que empiecen a hacer conductas de juego totalmente ajenas a los juegos propuestos y así se dificulte el desarrollo de la sesión (por ejemplo, reírse entre ellos y divertirse mirando la cámara sin elegir ningún juego), etc.

**b- La actuación en caso de conflictos es la siguiente:**

Se estimula la reflexión guiándoles con una pregunta. Sin dar soluciones. Para estimular el pensamiento es preferible utilizar una pregunta que una afirmación directiva. Las preguntas deben ir dirigidas a **fomentar la descentración y la negociación:**

- *¿Qué crees tú que preferiría...?*
- *¿Qué harían en esta situación dos buenos amigos que quisieran seguir siendo buenos amigos...?*
- *¿Cómo resolverían este problema dos buenos amigos?*
- *¿Qué cosas podríamos hacer en esta situación...?*
- *¿Qué podríais hacer para solucionar el problema?*
- *¿Cómo crees que te sentirías si otro niño...?*
- *¿Cómo podríais decidir a qué jugar...?*
- *¿Qué podéis hacer para que os pongáis de acuerdo y así podáis continuar jugando igual de bien?*

**c- Es muy importante no darles la solución al problema, sino crear las condiciones para que la solución surja.**

d- Si piden un juego que no está en la sala, se les dice que si es posible lo tendremos para la próxima sesión.

e- **¿Cómo reaccionar ante una agresión o conducta inadecuada?** El Facilitador debe dejar muy claro en el momento de las normas que no acepta la conducta agresiva o inadecuada, por esa razón se recomienda:

1. **Se comienza explicando que de esta forma no aprenderemos a tener muchos amigos para el futuro.** Y le recordamos el OBJETIVO PRINCIPAL... se recomienda que lo verbalicen cada uno de ellos en voz alta para asegurarnos que lo recuerdan y lo han entendido. Posteriormente siempre reforzamos todo tipo de conductas que queremos que se mantengan y que queremos que aumenten, en este caso, la interiorización del objetivo principal.

2. **Se les explica que de esta forma no se mantienen los buenos amigos.** Y le recordamos que de esta forma no se puede continuar el juego.

3. Se para el juego para asegurarnos de que los niños nos prestan la máxima atención. Si continúan jugando, les pedimos que por favor nos presten atención para solucionar el conflicto como buenos amigos.

4. Se les explica que todos los amigos tienen conflictos, y que ello no es motivo de dejar de serlo. Como venimos a aprender todos, lo realmente importante es aprender a solucionarlos de la forma más eficaz y aprendiendo de los errores.

*...Se les pregunta si les parece bien... Así se les refuerza y se les dice que así sí se podrá continuar el juego...*

Es importante hablar con firmeza para que el conflicto no vaya a más, pero siempre reforzando para que los niños se motiven en solucionar los conflictos.

5. Se escuchan las dos versiones, reforzando la expresión de ideas y sentimientos.

6. Se les pregunta por una solución, por ejemplo:

*Estoy muy contenta que me hayáis expresado tan bien lo que ha ocurrido, escuchando la opinión de vuestro compañero, y esto está muy bien, por ello, ¿cómo creéis que podríais solucionarlo para continuar el juego y aprender de esto como buenos amigos? ¿Qué se os ocurre?*

7. Si han propuesto ellos una solución, se les refuerza, y se continúa el juego. Se recomienda tratar los conflictos al final de la sesión, preguntándoles a cada uno de ellos qué es lo que ha hecho bien su compañero para solucionar el conflicto.

\*\*\*\*\***Ejemplos de conductas agresivas:**

- Levantar el tono de voz, o imponer un juego o forma de jugar.
- Burlas o insultos al compañero o demás participantes, tanto en el proceso de las sesiones como en el momento del juego.
- Romper algún material de juego o instalaciones.
- Entretenerse con las cámaras o el micrófono, etc.

f- Si uno de los niños pide irse, se puede ir, para no hacer nada, pero no puede regresar. Si decide irse se le puede decir: ***“Irse nunca es una buena solución. Si te vas tendrás otra oportunidad la semana siguiente”***. No suele ocurrir, porque les gusta mucho.

g- Es muy importante tener claras las ideas básicas (por ejemplo, importancia de la perspectiva del otro) y que haya coherencia entre esas ideas y lo que hacemos durante la sesión.

**INTERVENCIONES RECOMENDADAS:**

**Reforzar las conductas de juego y de amistad.** No intervenir solo cuando hay un problema, sino también para reforzar cuando están jugando de forma adecuada, divertida, cumpliendo las reglas, cuando han resuelto bien un problema,... Como por ejemplo: (5 minutos)

- *¡Muy bien \_\_\_\_\_!, le has preguntado a tu compañero qué opina.*
- *¡Qué bien! os estáis poniendo de acuerdo en todo lo que proponéis.*
- *Estáis solucionando muy bien los conflictos.*
- *Está muy bien que tengas en cuenta la opinión de tu compañero en todo momento...*
- *¡Qué bien! le has recordado a tu compañero que no está permitido...*
- *¡Qué bien lo estáis haciendo todo!*
- *¡Qué bien estáis colaborando en todo! Estoy muy contenta de lo bien que lo estáis haciendo.*

Es importante que los niños automaticen las felicitaciones y el refuerzo entre ellos, por ejemplo cuando gana el compañero, o cuando hace una buena jugada, por ello se recomienda que el Facilitador pregunte:

- ¿Quién ha ganado?
- ¿Qué hacen los buenos amigos cuando un compañero gana?

Y si se refuerzan entre ellos se les refuerza tanto en el proceso como al final de la sesión.

- ¡Muy bien chicos! Qué bonito veros jugar así..
- Qué rápido estáis aprendiendo, muy bien!, Estoy muy contenta de lo bien que lo estáis haciendo.

5) Reflexión obligatoria sobre la sesión, sobre sus interacciones (Duración: 10 minutos)

**\*\*\* Es importante pararse a tratar aspectos relacionados con los conflictos surgidos durante la sesión (nunca dejarlos pasar), por ello se recomienda tratarlos al final de dicha sesión y al comienzo de la siguiente.**

Al final de cada sesión hay que reservar un tiempo para reflexionar sobre lo que han aprendido, qué problemas han habido... Se revisa el contenido de las interacciones.

El Facilitador ayuda a los niños a que expresen con sus propias palabras en base a:

- Qué se ha hecho y cómo se ha hecho.
- Identificar qué ha ocurrido en la relación.
- Anticipar qué se va a hacer diferente en las siguientes sesiones.
- Planificar qué se va a hacer en la siguiente sesión

No suelen querer cortar el juego, pero es muy importante charlar estos cinco minutos.

Terminar con un RESUMEN FINAL:

1. Para finalizar “me gustaría que cada uno dijera las cosas más positivas que han ocurrido durante los juegos, que dijera en voz alta un resumen de las cosas más positivas que han ocurrido en la sesión y que han ayudado para que juguéis como lo harían dos buenos amigos”.

- Se han elegido muy bien los juegos, respetando los turnos de palabra.
  - Se han respetado las reglas del juego.
  - Se han llegado a buenos acuerdos como buenos amigos.
  - Nos hemos esforzado por aprender a ser buenos amigos.
  - Nos hemos esforzado por hacer querer aprender.
  - Se han respetado la intimidad del compañero.
  - Se ha hablado con el tono adecuado sin levantar la voz.
2. Se puede hacer primero una pregunta:
- *¿Cómo ha ido el juego hoy?*
  - *¿Qué os ha parecido la sesión de hoy?*
  - *¿Cómo os habéis encontrado hoy mientras jugabais con vuestro compañero?*
- 6) **Despedida y recordatorio sobre cuando volveremos a vernos.**

### 6.3.3. Protocolo de sesiones final

## SESIÓN FINAL (60 minutos)

### 1) Recuerdo de aspectos importantes (Duración: 10 minutos)

Se comienza con una pequeña conversación que facilite la transición al juego. 5 minutos para hablar de la semana fuera de la experiencia con el compañero de juego. Se pregunta por los acontecimientos que hayan ocurrido a lo largo de la semana. O se les pregunta sobre acontecimientos cotidianos:

- ¿Qué tal en el colegio durante la semana pasada?
- ¿Qué estáis dando esta semana en el colegio?
- ¿Qué habéis hecho este fin de semana?
- ¿Dónde fuisteis el domingo pasado?
- ¿Tenéis ganas de que lleguen las vacaciones?...

**a-Recuerdo breve de la estructura de la sesión:** se comenta que pasaremos el mayor tiempo jugando pero antes de empezar a jugar se repasarán aquellas cosas aprendidas en la sesión anterior y las normas. Los últimos 10 minutos de la sesión se dedicarán para recoger el juego y comentar cosas positivas de la sesión de hoy.

**b-Se invita a los niños que recuerden todo aquello que se haya hecho bien en la sesión anterior** (como deberían comportarse dos buenos amigos):

- Se han elegido muy bien los juegos, respetando los turnos de palabra.
- Se han respetado las reglas del juego.
- Se han llegado a buenos acuerdos como buenos amigos.
- Nos hemos esforzado por aprender a ser buenos amigos.
- Nos hemos esforzado por hacer querer aprender.
- Se han respetado la intimidad del compañero.
- Se ha hablado con el tono adecuado sin levantar la voz.

**c-Recuerdo de conflictos anteriores (aspectos que se podrían mejorar):** Se espera tratar el conflicto al inicio de las sesiones posteriores así como al final de la propia sesión con el objetivo de reforzar lo aprendido en la sesión anterior. Por ello, se recomienda estimular hacia la reflexión guiándoles a través de preguntas abiertas. Sin dar soluciones. Las preguntas deben ir dirigidas a **fomentar la descentración y la negociación:**

- *¿Qué crees tú que hubiera preferido que ocurriera como buen amigo \_\_\_\_, si hubiera.....?*

- *¿Qué hubieran hecho en la situación que se dio, dos buenos amigos que quisieran seguir siendo buenos amigos...?*

- *¿Cómo hubieran resuelto este problema dos buenos amigos?*

- *¿Qué cosas podríamos haber hecho en esta situación...?*

- *¿Qué podríais haber hecho para solucionar el problema?*

- *¿Cómo crees que te hubieras sentido si otro niño...?*

- *¿Cómo hubieras podido decidir a qué jugar...?*

- *¿Qué podríais haber hecho para poneros de acuerdo y así poder continuar jugando igual de bien?*

**d- Recuerdo de juegos pendientes:** Se les pregunta si de la sesión anterior, no jugaron a algún juego que realmente les apeteciera. Si por ejemplo, se les quedó pendiente algún juego por acuerdo mutuo. O si llegaron a algún pacto que al inicio de esta sesión no recuerdan. Esto es importante reforzarlo, y sobre todo al niño con menor habilidad asertiva.

2) Recuerdo de Objetivos y reglas (Duración: 5 minutos)

OBJETIVO PRINCIPAL y NORMAS:

Se les pide que lo recuerden ellos mismos.

3) Elección conjunta de la actividad. (Duración: 5 minutos)

Tienen que negociar con nuestra ayuda (solo si es necesario) la actividad y el cambio de actividad.

*Venga vamos a elegir el juego...*

***...Empiezan a jugar....***

Se recomienda preguntarles si realmente les apetece a los dos jugar a este juego.

Esto se debe a que en las relaciones sociales es natural que surjan relaciones de liderazgo entre los grupos y también entre las parejas de amigos, por ello esto no sería un problema a priori para las sesiones de amistad. No obstante, sería conveniente que el facilitador interviniera para dar más protagonismo al niño con mayores carencias asertivas, por ejemplo, a través de las preguntas indirectas:

- ¿Los dos estáis de acuerdo con la elección del juego?
- ¿Qué opina \_\_\_\_\_ niño menos habilidoso \_\_\_\_\_ de la elección de este juego?

4) **Desarrollo del juego.** (Duración: 30-40 minutos)

**INTERVENCIONES OBLIGATORIAS:**

**El Facilitador interviene sólo cuando hay conflictos, malentendidos o falta de comprensión** que los niños no pueden resolver por sí mismos.

**a- Los conflictos** que se pueden dar en el desarrollo de una sesión, son por ejemplo:

- Que no se pongan de acuerdo para elegir un juego.
- Que no les apetezca jugar a ningún juego.
- Que no quieran jugar juntos.
- Que no les gusten los juegos que tenemos.
- Que hayan jugado a todos los juegos que tenemos y éstos ya no sean motivadores para ellos.
- Que un niño se aburra a un juego y el otro le parece divertido.
- Que se quieran ir a casa.
- Que presten atención a otros estímulos de la sala u otros estímulos externos al juego...
- Que no se pongan de acuerdo en quién empieza el juego o quién reparte.

- Que empiecen a hacer conductas de juego totalmente ajenas a los juegos propuestos y así se dificulte el desarrollo de la sesión (por ejemplo, reírse entre ellos y divertirse mirando la cámara sin elegir ningún juego), etc.

**b- La actuación en caso de conflictos es la siguiente:**

Se estimula la reflexión guiándoles con una pregunta. Sin dar soluciones. Para estimular el pensamiento es preferible utilizar una pregunta que una afirmación directiva. Las preguntas deben ir dirigidas a **fomentar la descentración y la negociación:**

- *¿Qué crees tú que preferiría...?*
- *¿Qué harían en esta situación dos buenos amigos que quisieran seguir siendo buenos amigos...?*
- *¿Cómo resolverían este problema dos buenos amigos?*
- *¿Qué cosas podríamos hacer en esta situación...?*
- *¿Qué podríais hacer para solucionar el problema?*
- *¿Cómo crees que te sentirías si otro niño...?*
- *¿Cómo podríais decidir a qué jugar...?*
- *¿Qué podéis hacer para que os pongáis de acuerdo y así podáis continuar jugando igual de bien?*

**c-** Es muy importante no darles la solución al problema, sino crear las condiciones para que la solución surja.

**d-** Si piden un juego que no está en la sala, se les dice que si es posible lo tendremos para la próxima sesión.

**e- ¿Cómo reaccionar ante una agresión o conducta inadecuada?** El Facilitador debe dejar muy claro en el momento de las normas que no acepta la conducta agresiva o inadecuada, por esa razón se recomienda:

1. **Se comienza explicando que de esta forma no aprenderemos a tener muchos amigos para el futuro.** Y le recordamos el OBJETIVO PRINCIPAL... se recomienda que lo verbalicen cada uno de ellos en voz alta para asegurarnos que lo recuerdan y lo han entendido. Posteriormente siempre

reforzamos todo tipo de conductas que queremos que se mantengan y que queremos que aumenten, en este caso, la interiorización del objetivo principal.

2. **Se les explica que de esta forma no se mantienen los buenos amigos.** Y le recordamos que de esta forma no se puede continuar el juego.

3. Se para el juego para asegurarnos de que los niños nos prestan la máxima atención. Si continúan jugando, les pedimos que por favor nos presten atención para solucionar el conflicto como buenos amigos.

4. Se les explica que todos los amigos tienen conflictos, y que ello no es motivo de dejar de serlo. Como venimos a aprender todos, lo realmente importante es aprender a solucionarlos de la forma más eficaz y aprendiendo de los errores.

*...Se les pregunta si les parece bien... Así se les refuerza y se les dice que así sí se podrá continuar el juego...*

Es importante hablar con firmeza para que el conflicto no vaya a más, pero siempre reforzando para que los niños se motiven en solucionar los conflictos.

5. Se escuchan las dos versiones, reforzando la expresión de ideas y sentimientos.

6. Se les pregunta por una solución, por ejemplo:

*Estoy muy contenta que me hayáis expresado tan bien lo que ha ocurrido, escuchando la opinión de vuestro compañero, y esto está muy bien, por ello, ¿cómo creéis que podríais solucionarlo para continuar el juego y aprender de esto como buenos amigos? ¿Qué se os ocurre?*

7. Si han propuesto ellos una solución, se les refuerza, y se continúa el juego. Se recomienda tratar los conflictos al final de la sesión, preguntándoles a cada uno de ellos qué es lo que ha hecho bien su compañero para solucionar el conflicto.

\*\*\*\*\***Ejemplos de conductas agresivas:**

- Levantar el tono de voz, o imponer un juego o forma de jugar.
- Burlas o insultos al compañero o demás participantes, tanto en el proceso de las sesiones como en el momento del juego.
- Romper algún material de juego o instalaciones.

- Entretenerse con las cámaras o el micrófono, etc.

f- Si uno de los niños pide irse, se puede ir, para no hacer nada, pero no puede regresar. Si decide irse se le puede decir: ***“Irse nunca es una buena solución. Si te vas tendrás otra oportunidad la semana siguiente”***. No suele ocurrir, porque les gusta mucho.

g- Es muy importante tener claras las ideas básicas (por ejemplo, importancia de la perspectiva del otro) y que haya coherencia entre esas ideas y lo que hacemos durante la sesión.

### **INTERVENCIONES RECOMENDADAS:**

**Reforzar las conductas de juego y de amistad.** No intervenir solo cuando hay un problema, sino también para reforzar cuando están jugando de forma adecuada, divertida, cumpliendo las reglas, cuando han resuelto bien un problema,... Como por ejemplo: (5 minutos)

- *¡Muy bien \_\_\_\_\_!, le has preguntado a tu compañero qué opina.*

- *¡Qué bien! os estáis poniendo de acuerdo en todo lo que proponéis.*

- *Estáis solucionando muy bien los conflictos.*

- *Está muy bien que tengas en cuenta la opinión de tu compañero en todo momento...*

- *¡Qué bien! le has recordado a tu compañero que no está permitido...*

- *¡Qué bien lo estáis haciendo todo!*

- *¡Qué bien estáis colaborando en todo! Estoy muy contenta de lo bien que lo estáis haciendo.*

Es importante que los niños automaticen las felicitaciones y el refuerzo entre ellos, por ejemplo cuando gana el compañero, o cuando hace una buena jugada, por ello se recomienda que el Facilitador pregunte:

- *¿Quién ha ganado?*

- *¿Qué hacen los buenos amigos cuando un compañero gana?*

Y si se refuerzan entre ellos se les refuerza tanto en el proceso como al final de la sesión.

- *¡Muy bien chicos! Qué bonito veros jugar así..*

- Qué rápido estáis aprendiendo, muy bien!, Estoy muy contenta de lo bien que lo estáis haciendo.

6 Reflexión obligatoria sobre la sesión, sobre sus interacciones (Duración: 10 minutos)

**\*\*\* Es importante pararse a tratar aspectos relacionados con los conflictos surgidos durante la sesión (nunca dejarlos pasar), por ello se recomienda tratarlos al final de dicha sesión y al comienzo de la siguiente.**

Al final de cada sesión hay que reservar un tiempo para reflexionar sobre lo que han aprendido, qué problemas han habido... Se revisa el contenido de las interacciones.

El Facilitador ayuda a los niños a que expresen con sus propias palabras en base a:

- Qué se ha hecho y cómo se ha hecho.
- Identificar qué ha ocurrido en la relación.
- Anticipar qué se va a hacer diferente en las siguientes sesiones.
- Planificar qué se va a hacer en la siguiente sesión

No suelen querer cortar el juego, pero es muy importante charlar estos cinco minutos.

Terminar con un RESUMEN FINAL:

a. Para finalizar “me gustaría que cada uno dijera las cosas más positivas que han ocurrido durante los juegos, que dijera en voz alta un resumen de las cosas más positivas que han ocurrido en la sesión y que han ayudado para que juguéis como lo harían dos buenos amigos”.

b. Se han elegido muy bien los juegos, respetando los turnos de palabra.

c. Se han respetado las reglas del juego.

d. Se han llegado a buenos acuerdos como buenos amigos.

e. Nos hemos esforzado por aprender a ser buenos amigos.

f. Nos hemos esforzado por hacer querer aprender.

g. Se han respetado la intimidad del compañero.

- Se ha hablado con el tono adecuado sin levantar la voz.

a. Se puede hacer primero una pregunta:

- *¿Cómo ha ido el juego hoy?*
- *¿Qué os ha parecido la sesión de hoy?*
- *¿Cómo os habéis encontrado hoy mientras jugabais con vuestro compañero?*

a. Se recomienda hacer un **coloquio sobre** lo que se comprometen los niños a partir de ahora, es decir, se les pregunta todo lo que han aprendido como expertos aprendices de amistad, y a **lo que se comprometen a partir de ahora como buenos amigos**: Por ejemplo:

- Expresar lo que pensamos y lo sentimos.
- Tener en cuenta la opinión de nuestros amigos.
- Preguntar siempre antes de imponer nuestras ideas.
- Reforzar las buenas conductas e intenciones de nuestros amigos y compañeros.
- Decidir en equipo a través de acuerdos.
- Solucionar los conflictos de una forma más eficaz, 1º nos tranquilizamos, 2º expresamos nuestras opiniones, 3º escuchamos, 4º proponemos soluciones, 5º llegamos a un acuerdo, y 6º lo llevamos a cabo.

**...SE RECOMIENDA UN BUEN REFUERZO POR PARTE DEL FACILITADOR...**

7) Despedida, felicitación y agradecimientos por haber participado en el proceso de aprendizaje de amistad.

#### **6.4 Aprendizaje de la Amistad. Método de formación a otros investigadores (Programa aplicado en Enero de 2012):**

Una vez se ha adaptado, aplicado y evaluado el método de intervención para niños o niñas con mayor riesgo psicosocial, sobre Aprendizaje de Amistad, se pretende para este estudio piloto elaborar un protocolo de formación del método para el investigador.

El protocolo de formación diseñado es el que se ha llevado a cabo durante el mes de diciembre en el equipo GREI de investigación, elaborado por el facilitador que participó en las sesiones de entrenamiento sobre Aprendizaje de Amistad en el mes de junio de 2011.

Así el **protocolo de formación** se estructura de siguiente forma:

1. **Nombre y Justificación**
2. **Objetivos y contenidos**
3. **Actividades y Programación Didáctica:**
4. **Evaluación**

##### **6.4.1. Nombre y Justificación**

**Nombre: FORMACIÓN DE UN MÉTODO DE INTERVENCIÓN SOBRE APRENDIZAJE DE LA AMISTAD:**

**Justificación:** Para entender la importancia de dicha formación, debemos caer en la importancia de actuar en la etapa que se propone así como de los beneficios y dificultades de las relaciones entre iguales en la infancia ya adolescencia. Así, intervenciones en el que se prevenga desarrollos psicosociales desadaptativos o desajustados hacia el futuro de las personas, actuamos en prevención (sea primaria, secundaria o terciaria), hacia una mejor y mayor calidad de vida, y más aun mitigar problemas de tanta relevancia en la actualidad, ya sea el acoso de cualquier índole, la violencia, el rechazo, etc.

Según Barry Schneider (2000), las razones por las cuales nos debemos plantear el estudio de las relaciones entre iguales en la etapa infantil, nos da información sobre los conocimientos que tenemos del ser humano como miembro de una sociedad.

De acuerdo con Adler y Adler, esto implica el supuesto de que la edad adulta es el periodo más importante y largo de la vida, y por ello debemos hacer hincapié en el previo desarrollo al mismo.

Las relaciones entre iguales pueden darse a diferentes niveles: a nivel grupal, sea en el grupo-aula o en el grupo informal, o a nivel diádico en la pareja de amigos. El aspecto individual se refiere a las características personales que cada niño trae consigo en sus relaciones con los iguales. Las teorías sobre las relaciones entre iguales, independientemente del aspecto o nivel analizado, se han centrado en su influencia en el desarrollo de la persona (Bukowski, Brendgen & Vitaro, 2007). Bierman (2004) expone de forma detallada cómo las relaciones entre iguales juegan un papel central en el desarrollo del niño.

Las relaciones entre iguales, y más concretamente las relaciones de amistad, conforman un contexto donde el niño puede practicar y adquirir habilidades sociales, tomar contacto con normas sociales que no se dan en el entorno familiar, así como desarrollar y validar su Yo (García-Bacete et al., 2010). Así, en la etapa infantil así como en la adolescencia, algunos niños y niñas resultan desagradables o son poco queridos entre sus compañeros de clase, es decir son rechazados por el resto de alumnos del aula, como ya se ha comentado con anterioridad, y tal y como apuntaba Asher (1990) y Bierman, (2004). En este sentido, el grado de rechazo social o aceptación de un alumno hace referencia al estatus social que los demás le asignan. La experiencia de ser más o menos aceptado en el aula supone considerables consecuencias para el bienestar psicológico de niños-as y adolescentes.

Por ello, como se ha dicho varias veces con anterioridad, en la medida que uno sea más competente a nivel social, mayor y mejor serán las relaciones de amistad que experimentará. Por ello, es aquí donde cobra importancia el diseño de estrategias de intervención eficaces para mejorar las relaciones entre iguales, y más aun programas de intervención específicos para mejorar las relaciones de amistad.

#### **6.4.2. Objetivos y Contenidos**

En este proceso de formación sobre el Aprendizaje de la Amistad, se deben tener en cuenta por una parte los objetivos hacia el formador (el que imparte la formación sobre la Intervención) y hacia el alumno que asiste a dicha formación, y por otra parte los contenidos curriculares que se deberán impartir para conseguir dichos objetivos:

OBTETIVOS	CONTENIDOS
<b>Objetivos del alumnado</b>	
Entender la importancia de las relaciones entre iguales.	<u>Relaciones entre iguales:</u> Importancia y características
Identificar las causas y consecuencias del rechazo entre iguales.	La <u>Competencia Social:</u> Concepto e importancia hacia la Intervención. <u>Posición Social:</u> Aceptación y Rechazo (motivos).
Conocer el concepto e importancia de la Competencia Social en el marco de las relaciones entre iguales, concretamente las relaciones de amistad.	<u>Estrategias Sociales</u> <u>Amistad:</u> Concepto, beneficios y dificultades. Variables influyentes. <u>Amistad y Estrategias Sociales.</u>
Detectar situaciones de riesgo.	<u>Amistad y rechazo.</u>
Describir las estrategias sociales.	<u>Intervención para mejorar las relaciones de Amistad:</u> Propuestas generales
Definir y describir el concepto de amistad así como sus variables influyentes.	Importancia del <u>juego</u>
Describir el modelo de Selman.	<u>Modelo teórico de Selman</u>
Conocer las intervenciones generales para las relaciones de amistad.	-Terapia de pareja de Selman. -Terapia de consejo por parejas de Karcher
Explicar los 5 principios básicos de la intervención del facilitador.	<u>Objetivo principal de la Intervención</u>
Especificar los objetivos sobre el Aprendizaje de la Amistad.	<u>Características de la Intervención</u> -Principios (5)
Enumerar los criterios de selección de los participantes.	<u>Criterios de selección de los participantes.</u>
Entender el desarrollo y estructura de las sesiones	<u>Objetivos para el Aprendizaje de la Amistad</u>
Diferenciar intervención opcional y obligatoria	<u>Desarrollo y estructura de las sesiones</u> -Características generales
Describir las partes relevantes del protocolo de sesiones sobre Aprendizaje de la Amistad.	<u>Tipo de intervención en el desarrollo de la sesión:</u> Opcional y obligatoria
Enumerar los tipos de conflictos que pueden surgir en el desarrollo de una sesión	<u>Protocolo de sesiones: Inicial, intermedias y final.</u> -Tipos de conflictos -Solución de conflictos -Conductas clave del facilitador

<p>Describir las conductas posibles a realizar por el facilitador en caso de conflictos</p> <p>Identificar las intervenciones y características estudiadas en los videos de formación</p> <p>Argumentar las conductas de intervención del facilitador de los vídeos de formación</p>	

#### 6.4.3. Actividades y Programación Didáctica:

<b><u>SESIÓN 1: Fundamentación teórica e Introducción al aprendizaje de la Amistad</u></b>
<b>Objetivos:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender la importancia de las relaciones entre iguales.</li> <li>• Identificar las causas y consecuencias del rechazo entre iguales.</li> <li>• Conocer el concepto e importancia de la Competencia Social en el marco de las relaciones entre iguales, concretamente las relaciones de amistad.</li> <li>• Detectar situaciones de riesgo.</li> <li>• Describir las estrategias sociales.</li> <li>• Definir y describir el concepto de amistad así como sus variables influyentes.</li> <li>• Describir el modelo de Selman</li> <li>• Conocer las intervenciones generales para las relaciones de amistad. Conocer las intervenciones generales para las relaciones de amistad.</li> <li>• Explicar los 5 principios básicos de la intervención del facilitador.</li> <li>• Especificar los objetivos sobre el Aprendizaje de la Amistad.</li> <li>• Enumerar los criterios de selección de los participantes.</li> <li>• Entender el desarrollo y estructura de las sesiones</li> <li>• Diferencias intervención opcional y obligatoria</li> <li>• Conocer el desarrollo de la sesión inicial.</li> </ul>
<b>Contenidos/Ámbitos de actuación:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Relaciones entre iguales</u>: Importancia y características</li> <li>• La <u>Competencia Social</u>: Concepto e importancia hacia la Intervención.</li> <li>• <u>Posición Social</u>: Aceptación y Rechazo (motivos).</li> <li>• <u>Estrategias Sociales</u></li> </ul>

- Amistad: Concepto, beneficios y dificultades. Variables influyentes.
- Amistad y Estrategias Sociales.
- Amistad y rechazo.
- Intervención para mejorar las relaciones de Amistad: Propuestas generales
- Importancia del juego
- Modelo teórico de Selman
  - Terapia de pareja de Selman.
  - Terapia de consejo por parejas de Karcher
- Intervención para mejorar las relaciones entre iguales
- Intervención para mejorar las relaciones de Amistad: Propuestas generales
- Objetivo principal de la Intervención
- Características de la Intervención: Principios (5)
- Criterios de selección de los participantes.
- Objetivos para el Aprendizaje de la Amistad
- Desarrollo y estructura de las sesiones: Características generales
- Tipo de intervención en el desarrollo de la sesión: Opcional y obligatoria

#### **Metodología:**

Exposición: Los propios alumnos y junto con el formador, exponen su opinión acerca de la importancia de las relaciones entre iguales en el marco de las relaciones de amistad.

Dinámica de grupo: Todos los alumnos participan como grupo-clase aportando información sobre la importancia y el concepto de la competencia social, así como de las estrategias sociales.

Debate: Concepto de amistad, beneficios, variables que influyen, etc.

Torbellino de Ideas: Intervenciones en las relaciones de Amistad.

#### **Materiales:**

Ficha adjunta en el anexo (Protafolio para los debates, torbellino de ideas y anotaciones del grupo), (anexos).

#### **Temporalización (2 horas)**

- Presentación de formador y asistentes. (5 minutos).
- Torbellino de ideas sobre conocimientos previos a la Amistad (5 minutos)
- Justificación y presentación de la Intervención sobre Aprendizaje de la Amistad (10 minutos).
- Exposición y debate de la importancia de las relaciones entre iguales en el marco de las relaciones de amistad. Competencia social y estrategias. Posiciones sociales e implicaciones a corto y largo plazo. (10 minutos).
- Conclusión de propuestas generales (5 minutos).
- Presentación del modelo de Selman. Terapia de pareja y consejo de Karcher. (20 minutos).
- DESCANSO (10 MINUTOS)

- Visionado de sesión inicial y debate simultáneo sobre aspectos relevantes del vídeo (30 minutos).
- Debate sobre intervenciones obligatorias y recomendadas del vídeo. Propuesta de posibles actuaciones que no se llevaron a cabo. (10)
- Propuesta de objetivos para la pareja 3. (5 minutos)
- Dudas generales (5 minutos)
- Feedback grupal sobre la sesión de formación, recomendaciones, materiales, aprendizaje, etc. (5 minutos)

### Espacios:

Universitat Jaume I de Castellón  
Departamento de Educativa, Evolutiva Social y Metodología.  
Área de Evolutiva y Educativa.  
Despacho 1216.

### Evaluación

Al inicio de esta actividad, se hará un debate sobre preguntas iniciales relacionadas con la temática, para conocer los conocimientos previos de los alumnos así como las aptitudes de que partimos el grupo en el que se va a trabajar el Aprendizaje de la Amistad (Evaluación inicial).

Durante la actividad se observarán unos indicadores conductuales que demuestren la adquisición de los conocimientos a través del entendimiento de los conceptos, a través de la participación activa en el desarrollo de la actividad, a través de la cooperación entre los compañeros, el trabajo efectivo dentro del grupo de trabajo, si existe o no una actitud positiva hacia el desarrollo de las sesiones. Por otra parte observar si existe o no un espíritu crítico a partir de las actividades programadas y los vídeos para trabajar, si se respetan los turnos de palabra, si hay interés hacia la temática tratada, etcétera. Por ello, de forma más concreta y precisa, el docente hará una evaluación de logro de la propia actividad con el motivo de analizar si se han alcanzado o no los objetivos previstos de dicha actividad (Evaluación de proceso), es decir, en el portafolio del alumno, deberán anotar los conceptos tratados a modo de resumen para verificar su comprensión.

Al final de esta actividad además, se les pedirá una reflexión oral acerca de lo tratado en la actividad, de los materiales, del aprendizaje, etc.

## **SESIÓN 2: Intervención para mejorar las relaciones de Amistad (Aprendizaje de la Amistad)**

Objetivos:

- Entender el desarrollo y estructura de las sesiones
- Diferenciar intervención opcional y obligatoria
- Describir las partes relevantes del protocolo de sesiones sobre Aprendizaje de la Amistad.
- Enumerar los tipos de conflictos que pueden surgir en el desarrollo de una sesión
- Describir las conductas posibles a realizar por el facilitador en caso de conflictos
- Identificar las intervenciones y características estudiadas en los videos de formación
- Argumentar las conductas de intervención del facilitador de los vídeos de formación

#### **Contenidos/Ámbitos de actuación:**

- Relaciones entre iguales: Importancia y características
- Intervención para mejorar las relaciones de Amistad:  
Terapia de pares de J.M Karcher.
- Objetivo principal y características de la Intervención sobre Aprendizaje de la Amistad
- Criterios de selección de los participantes.
- Objetivos para el Aprendizaje de la Amistad
- Protocolo de sesiones: Inicial, intermedias y final.

#### **Metodología:**

Exposición: Los propios alumnos y junto con el formador, de los aspectos relevantes que se van tratando, o viene en el desarrollo de la sesión o bien en el desarrollo del visionado de los vídeos.

Dinámica de grupo: Todos los alumnos participan como grupo-clase aportando información sobre los aspectos relevantes del visionado de los vídeos.

Debate: Visionado de los vídeos, intervenciones del Facilitador para la intervención, propuesta de mejoras, dudas, etc.

Torbellino de Ideas: Propuesta de ideas en común sobre los aspecto a intervenir para las sesiones posteriores (en relación a las sesiones de los particioantes de la intervención).

#### **Materiales:**

- Ficha adjunta en el anexo (Protafolio para los debates, torbellino de ideas y anotaciones del grupo).
- Vídeos originales de la aplicación del método de Intervención para el estudio piloto.
- Equipo audiovisuales para el visionado adecuado de los vídeos durante la formación

#### **Temporalización (2 horas):**

- Dudas de la sesión anterior (5 minutos).
- Torbellino de ideas sobre propuestas para las sesiones siguientes de la pareja 3.
- Visionados de sesiones intermedias y debate simultáneo sobre aspectos relevantes del vídeo (30 minutos).
- Debate sobre intervenciones obligatorias y recomendadas del vídeo. Propuesta de

- posibles actuaciones que no se llevaron a cabo. (10 minutos)
- Dudas generales (5 minutos)
  - DESCANSO (10 minutos)
  - Visionado de sesión final y debate simultáneo sobre aspectos relevantes del vídeo (30 minutos).
  - Debate sobre intervenciones obligatorias y recomendadas del vídeo. Propuesta de posibles actuaciones que no se llevaron a cabo. (10 minutos)
  - Dudas generales (5 minutos)
  - Feedback de Barry Schneider sobre el desarrollo de la sesión, sobre las explicaciones del formador, los materiales, etc.. Dudas específicas y de ampliación. (10 minutos).
  - Feedback grupal sobre la sesión de formación, recomendaciones, materiales, aprendizaje, etc. (5 minutos)

### Espacios:

*Universitat Jaume I* de Castellón

Departamento de Educativa, Evolutiva Social y Metodología.

Área de Evolutiva y Educativa.

Despacho 1216, para las sesiones de fundamentación teórica.

Despachos de materiales audiovisuales del departamento: Despachos 1210, y 1211.

### Evaluación

Durante la actividad se observarán unos indicadores conductuales que demuestren la adquisición de los conocimientos a través del entendimiento de los conceptos, a través de la participación activa en el desarrollo de la actividad, a través de la cooperación entre los compañeros, el trabajo efectivo dentro del grupo de trabajo, si existe o no una actitud positiva hacia el desarrollo de las sesiones. Por otra parte observar si existe o no un espíritu crítico a partir de las actividades programadas y los vídeos para trabajar, si se respetan los turnos de palabra, si hay interés hacia la temática tratada, etcétera. Por ello, de forma más concreta y precisa, el docente hará una evaluación de logro de la propia actividad con el motivo de analizar si se han alcanzado o no los objetivos previstos de dicha actividad (**Evaluación de proceso**), es decir, en el portafolio del alumno, deberán anotar los conceptos tratados a modo de resumen para verificar su comprensión.

Al final de esta actividad además, se les pedirá una reflexión oral acerca de lo tratado en la actividad, materiales, aprendizajes y sobre todo el proceso de formación sobre la Intervención.

#### 6.4.4. Evaluación

De manera continuada y en paralelo al desarrollo de la formación sobre Aprendizaje de la Amistad, se llevará a cabo la evaluación de la misma. Ésta no constituirá un hecho puntual y aislado llevado a cabo al finalizar la unidad, sino un proceso que tendrá lugar en diferentes momentos de su desarrollo. En este sentido, la evaluación se llevará a cabo del modo siguiente:

##### EVALUACIÓN INICIAL

Antes de iniciar la formación sobre Aprendizaje de la Amistad, los alumnos han expuesto y debatido sobre aspectos relevantes de las relaciones entre iguales, sobre el conocimiento que se tiene sobre las relaciones de amistad, sobre sus posibles intervenciones... Con ello se pretende evaluar sus conocimientos previos sobre el tema, así como sus actitudes, para adaptar y modificar, si fuera necesario, las actividades a realizar en función de la información obtenida.

##### EVALUACIÓN DE PROCESO

Con la evaluación de proceso se pretende averiguar si los contenidos de la formación sobre Aprendizaje de la Amistad, están llegando a los alumnos y detectar dificultades para producir mejoras en las siguientes sesiones. Para ello, al finalizar cada sesión se realizará una evaluación de cada una de las actividades realizadas de forma oral, tal como se indica en el apartado de desarrollo de las actividades.

##### EVALUACIÓN FINAL

Con la evaluación realizada al finalizar la formación sobre Aprendizaje de la Amistad, se pretende averiguar si se han alcanzado los objetivos propuestos. Para ello se realiza una evaluación del logro de cada uno de los objetivos por cada alumno:

<b>OBJETIVOS DEL ALUMNO</b>	Alcanzado	Parcialmente alcanzado	No alcanzado
Ejemplo: Entender la importancia de las relaciones entre iguales.			

Por otra parte, el formador, con el fin de asegurarse en la consecución de todos y cada uno de los objetivos marcados, se debe tener en cuenta la siguiente tabla a modo de observación directa de los objetivos conseguidos en cada una de las 2 actividades programadas.

OBJETIVOS DEL ALUMNO	Actividad 1	Actividad 2
Ejemplo: Entender la importancia de las relaciones entre iguales.		

### EVALUACIÓN DE LA GENERALIZACIÓN

Lo importante de los aprendizajes realizados es su generalización a todo tipo de situaciones y su mantenimiento en transcurso del tiempo. Por ello, resulta de gran importancia que, a lo largo de las sesiones, el formador esté atento a todo tipo de conductas y actitudes relacionadas con la formación sobre Aprendizaje de la Amistad, que sean indicadoras (o no) del logro de dicha generalización.

### Parte III: Discusión y Conclusiones

Para la *discusión* de los resultados, se comienza analizando los resultados de los instrumentos. Por una parte para el Rel-Q, nos muestra un resultado significativo para una escala, el *significado personal de las relaciones*. Teniendo en cuenta la muestra y el número de sesiones de intervención del consejo de pareja que se ha llevado a cabo, este resultado es posible debido al trato que se ha llevado durante las intervenciones sobre la toma de conciencia del significado de las relaciones para mejorar las relaciones de amistad. Además los niños verbalizaron en varias sesiones la importancia de las relaciones para mantener y conseguir amigos, la importancia de ser honesto en el juego, de decir lo que pensamos de forma respetuosa, de tener en cuenta la opinión y propuestas del compañero, etc. Por ejemplo, el sujeto 3 (C.T.), en el desarrollo de una sesión intermedia, decía “*para tener amigos hay que tratarlos bien, escuchar lo que nos quieren decir para llegar a un acuerdo, y decirles buena partida cuando ganen*”. El sujeto 5 (A.F), en el desarrollo de la sesión final en el momento de la conclusión, cuando se le preguntó qué es lo que dirían si un amigo o un familiar les preguntara qué han aprendido en todas estas sesiones, respondía: “*A decir lo que pensamos de forma pacífica, decidir las cosas entre los dos y respetarse*”.

En cuanto al resultado no significativo de las demás escalas del Rel-Q, como del cuestionario de estrategias sociales, puede deberse o bien porque el instrumento no ha captado los cambios pertinentes en los participantes, o bien porque no han sido suficientes sesiones para conseguir niveles significativos para los otros valores. En cambio sí se ha podido observar indicadores de seguir la misma línea que las directrices de la propuesta de Selman (1980), y Karcher (1997; 2003; 2007), y Karcher, M. J., & Nakkula, M. J. (1997). Dichos indicadores se han observado para las escalas de *comprensión interpersonal*, *comprensión de los conflictos*, *toma de perspectiva*, *significado personal de las relaciones*, y *significado personal de los conflictos*. Se puede deber a que han sido foco de atención e intervención durante las sesiones tal y como apuntan, Schultz (2001), Schneider, Karcher y Schlapkohl (1999), Selman, Watts, y Schultz (1997), Ladd (1996), Karcher (1997; 2003; 2007), y Karcher, M. J., & Nakkula, M. J. (1997).

En cuanto a las *conclusiones*, se revisará objetivo por objetivo:

1. Adaptar y aplicar el “consejo de pareja“ de Karcher derivada de la “terapia por parejas” de Selman; para una muestra de alumnos de 3º y 4º de primaria de un colegio público de Castellón de la Plana. Se puede decir que este objetivo se ha cumplido ya que se han llevado a cabo las sesiones programadas para la intervención sobre aprendizaje de la amistad durante el mes de junio. Dichas sesiones fueron aplicadas en base a una adaptación del modelo de Karcher (1997, 2003, 20070), para una muestra específica de un colegio público de Castellón de la Plana, que ya participaba en el proyecto llamado *Rechazo entre iguales y dinámica social en el aula: una aproximación multidisciplinar y multimetodológica*, financiado desde el año 2009.

2. Evaluar los cambios sobre el Aprendizaje de la Amistad en los participantes. En ese caso, se ha alcanzado parcialmente, pues se han utilizado dos metodologías distintas para su evaluación. Por una parte el pase y análisis de instrumentos, el cuestionario de relaciones Rel-Q y el cuestionario de conocimiento de Estrategias de Interacción de Díaz-Aduago, y por otra, grabaciones en vídeo de las sesiones de intervención, y los análisis pertinentes al protocolo llevado. Así pues, a través del Rel-Q se sabe que se ha mejorado y por tanto alcanzado el objetivo de mejorar el *significado personal de las relaciones interpersonales*, pero no el de los conflictos ni el de las comprensiones interpersonales, ni estrategias ni toma de perspectiva, quizás debido a la muestra que se ha tomado para el estudio, quizás por el número de sesiones. No obstante a través de los vídeos, sí se puede observar, cómo diversos indicadores de los objetivos marcados para los participantes se cumplen (*tabla 8 de resultados*). Esto se sabe a través de las verbalizaciones de los niños sobre qué harían en determinadas situaciones, sobre sus propuestas de solución sobre problemas surgidos en las sesiones y sobre los problemas y conflictos que fueron resolviendo además de las habilidades que fueron demostrando que estaban aprendiendo.

Por ejemplo, en el caso de la pareja 3, el caso de D.F. ha sido más complejo que el caso de A.F. Al principio le costaba prestar atención, repetía frases sin sentido, no escuchaba las propuestas del compañero y no estaba tan dispuesto a llegar acuerdos con su compañero. Con el paso de las sesiones, se le ha visto más contento y alegre llegando a acuerdos. Se ha mostrado con una actitud más colaboradora a diferencia del principio. Por ello, D.F., ha mejorado considerablemente en **la toma de perspectiva**, aunque quizás de forma diferente a los otros sujetos. No obstante, a veces solo reaccionaba a través de

preguntas del facilitador, aunque en este caso, sirve que las haga y aprenda de estas nuevas formas de comportarse en las relaciones sociales. A.F., por su parte, ha mejorando en cobrar participación, en proponer, y en sentirse igual de apto que D.F. Esto se observa ya que propone en mayor proporción, insiste con sus propuestas y no cede a la primera como al principio. Además, esto demuestra un significado **personal de las relaciones y de los conflictos diferentes**. Es decir hacen un juicio valorativo sobre las implicaciones que tiene el comportarse de una manera o de otra. Además los dos han mejorado en la **comprensión general acerca de las relaciones interpersonales y más concretamente de los conflictos**, por lo que se deduce también en sus **habilidades sociales en general y con sus amigos**, también ha sido mejoradas. Estas afirmaciones a través de los vídeos, y parcialmente a través de los instrumentos, corren en las mismas direcciones que los estudios originales del equipo de Karcher y Selman, Selman (1980), y Karcher (1997; 2003; 2007), Schultz (2001), Schneider, Karcher y Schlapkohl (1999), Selman, Watts, y Schultz (1997), Ladd (1996), Karcher (1997; 2003; 2007), y Karcher, M. J., & Nakkula, M. J. (1997).

**3.** Evaluar la metodología de aplicación de la intervención en base a la formación adquirida por el facilitador. En este caso, el facilitador se formó en un área concreta de las relaciones sociales, y más de las relaciones entre iguales. Por ejemplo en el lenguaje verbal y no verbal durante las sesiones, en el número de intervenciones que se requerían a lo largo de una sesión, que éstas fueran intervenciones claras, concisas, pero consiguiendo el objetivo, en la observación y recuerdo de aspectos relevantes, en el refuerzo positivo en el momento exacto, en seguir los pasos del protocolo, adaptándose a las necesidades momentáneas, en participar de forma lúdica durante el juego, etc.

Posteriormente se diseñaron objetivos y propusieron protocolos de partida para su adaptación y aplicación. A partir de indicaciones del experto Barry Schneider y del equipo GREI de investigación, en su formación y orientación, se fueron aplicando y mejorando las sesiones de intervención. Por lo que se puede concluir que se ha alcanzado plenamente aunque en horizontes futuros se pudieran alcanzar propuestas y objetivos más amplios y de mayor especialización.

**4.** Elaborar un protocolo de intervención para la actuación del facilitador en el desarrollo de las sesiones. Dicho protocolo se ha llamado “Aprendizaje de la amistad” a partir del “consejo de pareja” de Karcher, y derivada de la “terapia por parejas” de Selman.

Este objetivo se ha alcanzado plenamente con una propuesta final de 4 apartados. Por una parte los criterios de selección en base a una necesidad de intervención psicosocial y acerca de características interpersonales y de relación de los sujetos. Sesiones iniciales, sesiones intermedias, y sesiones finales, en el que se estructuran, en 3 apartados principales. Introducción sobre lo aprendido o sobre normas relevantes, jugar de forma cordial y respetuosa, y concluir sobre las nuevas estrategias de relación aprendidas para el futuro.

5. Proponer un método de formación para otros investigadores. Esta formación ha sido propuesta en base a 2 sesiones de formación diseñadas en base a 4 apartados relevantes (fundamentación teórica, sesiones iniciales, intermedias y finales). La realización real de dicha formación se ha llevado a cabo en el mes de enero en la Universitat Jaume I a otros investigadores, por lo que se puede decir que también se ha alcanzado plenamente. Además, el profesor Schneider asistió como oyente para su orientación en el consejo y formación de dicha terapia.

En definitiva, para todos los objetivos propuestos, la mayoría se han alcanzado satisfactoriamente teniendo en cuenta que este estudio piloto no estaba solo enfocado hacia los propios participantes. Algunos objetivos de los participantes no han sido contemplados por algunos cuestionarios, quizás, por las características del diseño, por las características de los participantes, o por la propia intervención. No obstante ha sido un estudio con algunas *limitaciones*, como por ejemplo, el tamaño de la muestra, y el número de participantes, por motivos ajenos al diseño. Por otra parte, es un estudio que abre varias *líneas futuras de investigación*; Por ejemplo, ampliar muestras más representativas de la población rechazada en riesgo psicosocial, o con poblaciones rechazadas específicas, como por ejemplo determinados trastornos que provocan mayores probabilidades de ser rechazados, como son los déficits de atención con o sin hiperactividad en comparación de poblaciones más competentes socialmente o mayor adaptabilidad social. En relación a la terapia, más específica y prolongada propuesta principalmente por Selman, también se pueden ampliar horizontes de comparación con otros países, por ejemplos países de Europa, América o Iberoamérica, en relación al consejo de pareja de Karcher o a la terapia de pareja de Selman para muestras más específicas y más afectadas. Además estas intervenciones podrían aliarse a otro tipo de intervenciones más universales y/o específicas en el que fuera posible alcanzar nuevos y más objetivos, además de más complejos.

Son pocos los estudios específicamente dedicados a investigar cómo se adquieren y desarrollan las estrategias de interacción y cómo evoluciona con la edad, aunque se reconoce que la comprensión de estos cambios evolutivos es un factor de importancia crítica para la realización de programas de intervención que favorezca la competencia social y el establecimiento de relaciones sociales positivas (Asher, 1983; Rubin, 1983).

Sería interesante sistematizar la creación de parejas de distintas culturas y estudiarlo empíricamente, porque todavía no se ha hecho.

## Parte IV: BIBLIOGRAFÍA

Adler, P.A., and Adler, P (1998): *Peer power: preadolescent culture and identity*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Asher, S. R., Rose, A. J. y Gabriel S. W. (2001). Peer rejection in everyday life. En M. R. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp 105-142). Oxford, N.Y.: Oxford University Press.

Asher,S.; Odden,L. y Gottman,J.M. (1977) ‘Children’s friendship in school settings. En Katz, L. (1977): *Current topic in Sony childhood education*, vol. 1. Norwood, N.J.: Ablex.

Asher y Coie (1990). *Peer rejection in childhood*. Cambridge: University Press.

Díaz-Aguado, M.J. (1986) El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social. Madrid: C.I.D.E.

Barr, D. J., Karcher, M. J., & Selman, R. L. (1998). Pair therapy. En Alessi, N. E., Coyle, J. T, Harrison, S.I. & Eth, S. (Eds.), *Handbook of child and adolescent psychiatry, Vol. IV: Basic psychiatric science and treatment* (pp. 423-431). New York: John Wiley & Sons.

Berndt, T. J. (2002): Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science. Vol. 1, N° 1, 7*.

Bierman, K. (2004). *Peer rejection. Developmental, processes and intervention strategies*. New Cork: The Guilford Press.

Bukowski W., Motzoi C., y Meyer F. (2009). Friendship as Process, Function and Outcome, en Rubin K., Bukowski W., y Lauren B. (2009). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford Press.

Carpenter J., y Treacher A. (1993). *Problemas y soluciones en terapia familiar y de pareja*. Ed. Paidós Ibérica. Barcelona.

Corsaro, W.A. (1981) Friendship in the nursery school: social organization in a peer

environment. En Asher, S. y Gottman, J. (Eds.): *Me development of children's friendship*. Mass: Cambridge University Press, 1981.¶.

Coie, J.D., Dodge, K.A. y Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, nº18, Vol. 4, 557-570.

Damon.W. (1977). *The social world of the child*. San Francisco: Jossey Bass.

Díaz-Aguado, M.J. (1986a) *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: Servicios de Publicaciones del MSC.

Díaz-Aguado, M.J. (1986b) “Conocimiento social”. En Mayor J., (Ed.). *“Sociología y Psicología Social de la Educación”*. Madrid: Anaya.

Díaz-Aguado, M. J. (2003). “Programa para el desarrollo de la competencia social en sujetos de riesgo (inadaptación socioemocional)”. En Roman J. M., y Villamizar A., (Eds.). *“Intervenciones Clínicas y educativas en el ámbito escolar”*. Valencia: Promolibro.

Díaz-Aguado, M. J.; Martínez, R.; Martín, G. (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Vol..1. Madrid: Instituto de la Juventud.

Dodge, K., Schlundt D., Schocken, I., y Delugach, D. (1983). Social Competence and Children's Sociometric Status: The Role of Peer Group Entry Strategies. *Merrill-Palmer Quartely*. Vol. 29.

Dodge, K. A., McClaskey, C. L. y Feldman, E. (1985). A situational approach to assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 344-353.

Dodge, Pettit, McClaskey y Brown (1986). *Social Competence in Children*. Monographs of Society for Research in Child Development.

Fonzi, A., Schneider, B. H., Tani, F., & Tomada, G. (1997). “Predicting Children's Friendship Status from Their Dyadic Interaction in Structured Situations of Potential

Conflict". *Child Development*. Vol. 68, Nº 3, 496-506.

Ford, M. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*. Vol. 18, pp. 323-340.

Garaigordobil, M. (2005a). Importancia del juego infantil en el desarrollo humano. *Revista aula de Infantil*, Vol. 25. (37-43).

Garaigordobil, M. (2005b). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M. (2009). *Programa Juego. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Madrid: Pirámide.

García-Bacete, F. J. (2006). La identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (4), 437-451.

García-Bacete, F. J. (2007). La identificación de los alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60 (1-2), 25-46.

García-Bacete, F. J., García, D. y Sureda, I. (2005). Los motivos de aceptación entre iguales: Un intento de categorización y de establecer diferencias entre género. En I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura, I. Ruíz & J. A. del Barrio (Eds.). *Aportaciones psicológicas y mundo actual. Dando respuestas*. Badajoz: Psicoex.

García-Bacete, F. J., Lara, A. y Monjas, I. (2005). ¿Por qué los niños no quieren jugar con otros niños? Un análisis exploratorio de los motivos de rechazo entre iguales. En I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura, I. Ruíz y J. A. del Barrio (Eds.), *Aportaciones psicológicas y mundo actual dando respuestas* (pp. 257-268). Badajoz: Psicoex.

García-Bacete, F. J., Musitu, G. y García, M. (1990). El perfil ecológico del alumno rechazado en EGB. *Actas del III Congreso de Psicología Social* (pp. 324-344). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago. Ortega R. y Del Rey, R. (2003). *Violencia escolar. Estrategias de Prevención*. Barcelona. Graó.

García-Bacete, F.J.; Sureda, I. y Monjas, I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*. Vol. 26 (1), 123-136.

García-Bacete, F.J.; Lara, A. y Monjas, I. (2005). ¿Por qué los niños no quieren jugar con otros niños? Un análisis exploratorio de los motivos de rechazo entre iguales. En Fajardo, I, F., Ventura, A., Ruiz, I y del barrio, J.A. (2005). *Aportaciones psicológicas y mundo actual. Dando respuesta*. Badajoz. Psicoex.

Gifford-Smith y Brownell (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*. Vol. 41. p235.

GREI: García-Bacete F.J., Sanchíz M.L., Martín-Antón L.J., Monjas I., Sureda I., Ferrá P., Muñoz V., y Jiménez I, (2010b): *Proyecto 2010*. Trabajo en fase experimental. No publicado.

González, J. y García-Bacete, F. J. (2010). *SOCIOMET. Programa para la realización de estudios sociométricos*. Madrid: TEA Ediciones

Górriz Plumed, A. B (2006). *Tesis doctoral: El rechazo entre iguales y la comprensión de la mente: Estrategias argumentativas y creencias falsas*. Universidad Jaume I. Tesis no publicada.

Hartup, W. W. (1983). Peer relations. En P. H. Mussen (Series Ed.) y Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4 Socialization, personality, and social development* (4ªed., pp. 102-196). New York: Wiley.

Howes C. (1988). "Peer interaction of young children". *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Nº53, Vol.1, pp. 55-67.

Howes C. (2009). Friendship in Early Childhood, en Rubin K., Bukowski W., y Lauren B. (2009). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford Press.

Jaramillo, J. M.; Cárdenas M. T.; Forero, C.; Ramirez Díaz, D. (2007). Juicios expresados por niños y niñas de 9 a 11 años de edad sobre comportamientos y actitudes que conducen a la aceptación o al rechazo social en un grupo escolar. *Revista Diversitas-*

*Perspectivas en psicología*. Vol. 3 (1), pp. 81-107.

Jaramillo J. M., Díaz K., Niño L. A., Tavera A. L., Velandia A. (2006). Factores individuales, familiares y escolares asociados a la aceptación y el rechazo social en grupos de niños escolarizados entre los 9 y 11 años de edad. *Revista Diversitas-Perspectivas en psicología*. Vol. 2 (2), pp. 205-215.

Jimenez-Lagares, I. y Muñoz, V. (2011): “Los iguales como contexto de desarrollo”. En Muñoz, V.; López, I.; Jimenez-Lagares, I.; Ríos, M.; Morgado, B.; Román, M.; Riado, P.; Candau, X.; Vallejo, R. (2011). *Manuel de Psicología del desarrollo aplicada a la educación*. Madrid: Pirámide.

Karcher, M. J., & Nakkula, M. J. (1997). Multicultural pair counseling and the development of expanded worldviews. En Selman, R. L., et al. (Eds.), *Fostering friendship: Pair therapy for treatment and prevention* (pp. 207-227). Ed. Aldine de Gruyter. New York.

Karcher, M. J. (2002). “The principles and practice of pair counseling: A dyadic play therapy for aggressive, withdrawn, and socially immature youth”. *International Journal of Play Therapy*, 11(2), 121-147.

Karcher, M. (2007). Pair counseling: A developmental Intervention for counseling children in dyads. Ed. D., Ph.D. Counseling and Educational Psychology. The University of Texas. San Antonio.

Ladd G., Kochenderfer B., y Coleman C. (1996). Friendship Quality as a predictor of Young Children’s Early School Adjustment. *Child Development*. Vol. 67, pp. 1103-1118.

Leary, M.R. (2001). *Interpersonal Rejection*. Oxford: Oxford University Press

Madorsky, N. & Kennedy-Moore, E. (2003). *The unwritten rules of Friendship. Simple Strategies to Help your child make friends*. New York. Little Brown.

Martín, E.; Muñoz de Bustillo, M. C. (2009). Un análisis contextual de la preferencia y el rechazo entre iguales en la escuela. *Psicothema*. Vol. 21, nº3, pp. 439-445.

Monjas I. (1993). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar / María Inés Monjas Casares*. Valladolid: María Inés Monjas Casares, ([1ª ed.]).

Monjas I. (2009). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. Para niños/as y adolescentes*. Ed. CEPE. S.L. Madrid.

Monjas I. (2009). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS). Educación Infantil, primaria y secundaria*. Ed. CEPE. S.L. Madrid.

Monjas I., Martín, I., García-Bacete, F.J., y Sureda I. (2005). Razones que justifican la aceptación y el rechazo entre iguales. En I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura, I. Ruíz y J. A. del Barrio (Eds.). *Aportaciones psicológicas y mundo actual. Dando respuestas*. Badajoz: Psicoex.

Monjas, M<sup>a</sup> I., Sureda, I., y García Bacete, F.J. (2008): ¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan? *Cultura y Educación*. 20 (4), 479-492.

Moreno, M. C. (1999). Desarrollo y conducta social de los 6 años a la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comp.), *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo I, Psicología Evolutiva (pág. 405-430). Madrid: Alianza Editorial.

Ortega, R y Del Rey, R. (2004). *Construir la Convivencia*. Barcelona. EDEBE.

Ortega, R (Coord.) (1993). *Espacios de juego en la educación Infantil*. Módulo didáctico 4. Un proyecto Educativo para la Escuela Infantil basado en el Juego. Consejería de Educación y Eiencia. Junta de Andalucía.

Pastor, O. (1961). "The quality of mother infant attachment and its relationships to toddler's initial sociability with peers." *Developmental Psychology*. Vol. 17, pp. 323-335.

Porro, B. (1999). *La resolución de conflictos en el aula*. Ed. Paidós Ibérica. Barcelona.

Pujolás, P. (2008). *El Aprendizaje cooperativo: Ideas clave*. Barcelona: Graó.

Royo, P. (1993). *Tesis doctoral: El conocimiento de estrategias de interacción con los compañeros en la infancia: Diferencias en función de la edad, el sexo y el grado de adaptación social*. Editorial de la Universidad Complutense de Madrid. Madrid.

Royo, P. (2004). Aspectos evolutivos de las estrategias sociales. *Pulso*. Vol 27. Pp.25-47.

Rubin, K. (1981): *Las amistades infantiles*. Madrid: Morata.

Rubin, K., Both, L. & Wilkinson, M. (1990): “The waterloo longitudinal project: correlates and consequences of social withdrawal in childhood”. *Infancia y Aprendizaje*. Nº49. 73-90.

Rubin, K., Bukowski W., & Parker, J. G. (2006): Peer interactions, relationships and groups. En N. Eisenberg (Ed.), *Social emotional and personality development*. New York: Jonh Wiley

Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.

Selman, R. (1980): *The growth of interpersonal understanding: Development and Clinical analyses*. New York: Academic Press.

Selman, R. (1981): “The development of interpersonal competence: the role of understanding in conduct”. *Developmental Review*, nº 1, pp.401-422.

Selman, R. (1976): “Social cognitive understanding”. En Lickona, T. (Ed.): *Moral development*. New York: Holt.

Schultz, L. H., & Selman, R. L. (1990). “Relations among interpersonal action-related thought, self-reported social action, and emotional maturity in early adolescents”. En Vandenplas-Holper, C. & Campos, B. P. (Eds.), *Interpersonal and identity development: New directions in psychological development*. Oporto, Portugal: Instituto de Consulta Psicológica.

Selman, R., Watts C., y Schultz L. (1997). *Fostering Friendship. Pair Therapy for treatment and prevention*. Ed. Aldine de Gruyter. New York.

Selman, R. L., Beardslee, W., Schultz, L. H., Krupa, M., & Podorefsky, D. (1986). Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: Toward the integration of structural and functional models. *Developmental Psychology*, 22(4), 450-459.

Schneider, B. H. (2000). *Friends and Enemies. Peer Relations in Childhood*. Ed. Arnold. London.

Smith, A. y Schneider, B. H. (2000). "The inter-ethnic relationships of adolescent students: A Canadian study". *International Journal of Intercultural Relations*. 24 (2000). 247-258.

Schneider, B. H. (1999). "A Multimethod Exploration of the Friendships of Children Considered Socially Withdrawn by Their School Peers". *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 27, Nº 2, 115-123.

Schneider, B. H., Karcher, M. J., & W. Schlapkohl (1999). Relationship counseling across cultures: Cultural sensitivity and beyond. *Multiculturalism as a fourth force in psychological interventions*. P. Pedersen. Washington, DC, Taylor & Francis.

Schultz L., y Selman, R. (2005). The Relationship Questionnaire: The Assessment of Psychosocial Maturity in Children and Adolescents. *The Journal of Research in Character Education*. 2 (1), pp 19-87.

Schultz L., Barr L., y Selman, R. (2001). The Value of a Developmental Approach to Evaluating Character Development Programmes: an outcome study of "Facing History and Ourselves". *Journal of Moral Education*. 30 (1), pp 4-27.

Schultz L., y Selman, R. (2005). *The Relationship Questionnaire: The Assessment of Psychosocial Maturity in Children and Adolescents*. The Gorup for the Study of Interpersonal Development. University Harvard.USA.

Sureda, I.; García Bacete, F.J. y Monjas, M<sup>a</sup> I. (2009): Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. *Revista latinoamericana de*

*psicología*. Vol. 41, N° 2, pp. 305-321.

Trianes, M.V. (2000). *Violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.

Villanueva, L. (1996) *El rechazo entre iguales y la percepción de patrones asociados*. Tesis de Licenciatura. Universitat Jaume I. Dra. Rosa Ana Clemente.

Villanueva, L., Clemente, R.A. y García Bacete, F.J. (1998). El rechazo entre iguales: una revisión de los modelos explicativos. *Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis*. Vol. XX (2), 39-54.

Vitaro F., Boivin M., y Bukowski W. (2009). The role of Friendship in Child and Adolescent Psychosocial Development, en Rubin K., Bukowski W., y Lauren B. (2009). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford Press.

## **Parte V: ANEXOS**

**I. Rel-Q (*Relationship Questionnaire*). Versión adaptada.**

**II. Cuestionario sobre conocimiento de Estrategias de Interacción entre Iguales, de Díaz-Aguado (1986, 1988).**

**III. Láminas originales del Cuestionario sobre conocimiento de Estrategias de Interacción entre Iguales (versión para niños y para niñas).**

**IV. Árbol de decisiones para la corrección del Cuestionario sobre conocimiento de Estrategias de Interacción entre Iguales.**

**V. Modelo de Autorizaciones para los participantes.**

**VI. Registros guía para las sesiones de intervención en Aprendizaje de la Amistad (Sesión inicial, intermedia y final)**