

Aprendizaje de la amistad

Aplicación de un método de intervención por parejas propuesto por Robert Selman

ANDREA RUBIO BARREDA
barredaa@uji.es

FRANCISCO JUAN GARCÍA-BACETE
fgarcia@uji.es

GHISLAINE MARANDE PERRIN
marande@uji.es

INÉS MILIÁN ROJAS
al061904@uji.es

AIDA SANAHUJA RIBÉS
al106899@uji.es

SARA ROSELLÓ SEMPERE
al258700@uji.es

Resumen

El Aprendizaje de la Amistad es una adaptación de los trabajos de *Pair Therapy* de Robert Selman a partir de su reciente aplicación por Karcher y colaboradores, el *Pair Counseling*. El equipo GREI de investigación, ha realizado un estudio exploratorio en el cual se ha adaptado dicho modelo para mejorar las relaciones de amistad en niños-as en etapa escolar con mayor riesgo psicosocial. El Aprendizaje de la Amistad se aplica a una muestra de niños de 3.º y 4.º de Primaria de un colegio público de Castellón de la Plana. El aprendizaje de la Amistad, consiste en 6 sesiones de juego (juegos familiares, divertidos y por parejas), de unos 45 minutos, en el que el objetivo no es que esos alumnos se hagan amigos, sino la generalización de dicha habilidad a pesar de los conflictos. El foco principal es la descentración y la comprensión de la perspectiva del otro. Los niños realizan una actividad de juego con la única condición de que sea tranquilo, honesto, cordial y respetuoso. Este modelo además, incluye un análisis in situ de las sesiones, por ser sesiones grabadas y visualizadas tras espejo unidireccional, y un análisis y preparación postsesión por parte del facilitador de la amistad y del equipo de investigación. En este trabajo se ilustran verbalizaciones de dichas grabaciones que muestran una mejora en el significado personal de las relaciones, una mejora en la comprensión de las relaciones interpersonales, así como una mayor competencia social para las relaciones entre iguales.

Palabras clave: consejo de pareja, aprendizaje de la amistad, juego en pareja, toma de perspectiva social, relaciones entre iguales.

Abstract

The Friendship Learning is an adaptation of Robert Selman's Pair Therapy, based on its recent application by Karcher and cols., Pair Counseling. GREI research team, made an exploratory study in which the model has been adapted to improve friendly relations among children in school age-as more psychosocial risk. Such intervention is called Friendship Learning, and applied to a sample of children in 3rd and 4th grade of a public school in Castellón de la Plana. Friendship Learning, consists of 6 sessions of play (family games, fun and in pairs), about 45 minutes, in which the goal is that these students do not make friends, but the generalization of this ability despite conflicts. The main focus is to understand the other's perspective. The children performed a play activity with the only condition is that it is quiet, honest, friendly and respectful. This model also includes a site analysis of the sessions, being recorded sessions and visualized after bidirectional mirror, and an analysis and post-meeting preparation by the friendship counsellier and the research team. In this paper we show how such recordings verbalizations illustration showing an improvement in the personal significance of the relationships and conflicts, improved understanding of interpersonal relationships, and greater social competence peer relationships.

Keywords: Pair Counseling, Friendship Learning, Pair playing; Social perspective taking, peer relations.

Introducción

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. 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 similitud en alguna característica, con la necesidad de sentir que tienen control, autonomía y estatus (complementariedad, dominancia, jerarquía). No obstante, 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.

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 sociocognitivas 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. La competencia social por tanto, cobra importancia en el estudio de las relaciones entre iguales, y más aun en el marco de planteamientos de intervención en etapa infantil.

La Amistad

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, 2010). 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 implicados 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 a gusto 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.

La amistad se basa en relaciones de intimidad y reciprocidad, en el que se comparten acciones mutuas, coordinadas y de responsabilidad. La «reciprocidad» se refiere a la tendencia de dos personas para actuar de la misma manera, ya sea simultáneamente o en secuencia (Hinde, 1979). Típicamente, la reciprocidad es bidireccional en el sentido de que las acciones de dos amigos están dirigidos uno hacia el otro, tal como cuando un amigo hace algo y el otro amigo responde (Ross, Cheyne y Lollis, 1988). La capacidad de respuesta entre amigos es a menudo simétrica, ya que cada amigo contribuye igualmente a la interacción y ninguno de los dos socios domina al otro. Por otro lado, existe y debe existir cierto grado de *Responsabilidad*, *Cooperación* y *Coordinación* entre dos amigos que comparten algún vínculo de reciprocidad. Existen algunos estudios, en escolares de 7 a 8 años, en el que se codifican y analizan dichas características de intimidad a partir de cinco categorías: reír, sonreír, mirarse, hablarse y tocarse (Foot, Chapman y Smith, (1977); Newcomb y Bagwell (1995). En cada una de estas categorías, las frecuencias observadas y las duraciones fueron más altas para las parejas de amigos que para las que no lo eran.

Otra característica relevante es el efecto de la similitud, pues se sabe que existen mayores similitudes entre amigos que entre los que no son amigos. O bien porque los amigos se han hecho amigos y han acabado creciendo y compartiendo similitudes, o bien porque estas similitudes es lo que les ha unido como tal. Existen varios estudios que apoyan la hipótesis que subyace a la similitud-atracción (Byrne y Griffit, 1966) y es un componente clave de la amistad. A comienzo de los años preescolares, los niños parecen ser atraídos, y llegar a ser amigos con compañeros cuyas tendencias de comportamiento son similares a las suyas (Rubin *et al.*, 2006).

Por otra parte, para entender la importancia de las relaciones de amistad, cabe destacar las *funciones* a las que se asocia así como sus *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. De otro lado, Sullivan (1953) concibe que la experiencia de la reciprocidad y el intercambio en la amistad da a los niños la sensación de bienestar y *validación del propio yo*, que a su vez tendría un efecto particularmente fuerte en el desarrollo del concepto del sí-mismo. Esta validación se deriva del reconocimiento de los niños de la consideración positiva y la atención que el amigo tiene para ellos. Asimismo, también se sabe que la amistad funciona como *protección contra los factores de riesgo relacionados con la familia y los procesos de victimización*. Las experiencias positivas de tener un «amigo» podrían ser suficientes para permitir superar el trauma que puede haber resultado de experiencias familiares anteriores. De hecho, existen diferentes figuras de protección entre las

numerosas funciones que se han atribuido a la amistad (Bukowski, 2001). Como hemos señalado, la propuesta de Sullivan, es una teoría de referencia sobre las relaciones interpersonales a partir de experiencias positivas con los compañeros, en especial las experiencias de amistad, en el que son consideradas como válvulas de protección hacia conflictos y factores de riesgo, y prevención de estrés y estresores futuros. Por ejemplo, el compañerismo, intimidación, e incluso el conflicto, han demostrado estar presentes en las amistades y ofrecer beneficios directos, así como las oportunidades para desarrollar competencias sociales (Furman y Robins, 1985; Hartup, 1983). Hodges, Malone y Perry (1997), demostraron que los niños que están en riesgo de victimización por sus propias características personales (por ejemplo, la agresión) son menos propensos a experimentar victimización dentro del grupo de iguales, por el hecho de tener algún amigo, y más aun una relación de amistad satisfactoria.

Finalmente, es inevitable considerar las ideas expuestas por Piaget, y Kohlberg, también en los escritos de Sullivan (1953), quienes creían que la confianza, la intimidad, el compromiso y el afecto que caracteriza la amistad puede hacer que sea un lugar único para el *desarrollo de la moralidad*. El primero, reconoció la importancia de los vínculos interactivos entre amigos, y creía que el respeto mutuo y la interacción de la amistad daría lugar a procesos de colaboración y cooperación necesarias para el desarrollo del juicio moral. Kohlberg (1963), en cambio, se refirió al proceso de «unión moral», que consiste en la imitación básica de un niño a partir de la percepción de similitud a un amigo. Así, según Kohlberg, esta sensibilidad mejoraría el propio sentido de obligación o responsabilidad con el bienestar de su amigo y promovería la motivación del niño para mantener la propia amistad. Ciertamente, los niños conceptualizan ya en etapa escolar, a las amistades que como fines morales. Así, en la medida en que centre la atención es una característica de la amistad como clave para la moralidad, amistad y moralidad están íntimamente relacionados (Bukowski y Sippola, 1996).

Aprendizaje de la Amistad

El aprendizaje de la amistad es una intervención dirigida a promover cambios en sus pensamientos y conductas para hacer y mantener amigos, que se fundamenta en el modelo de desarrollo de la coordinación de perspectivas sociales propuesto por Selman (1980), expuesto en *The Pair Therapy* (Selman y Schultz, 1990; Selman, Watts y Schultz, 1997) y en su versión más reciente, *Pair Counseling* (Karcher *et al.*, 2007). El modelo de Selman (1980) comienza a partir de los trabajos sobre el desarrollo moral de Kohlberg. Así, Selman mostró una relación directa entre el nivel de toma de perspectiva y el tipo de negociaciones interpersonales que los niños utilizan. Obtuvo una secuencia a lo largo del tiempo del desarrollo de perspectivas sociales, donde demuestra que el movimiento del egocentrismo a la perspectiva del «nosotros» se produce de una forma evolutiva.

Los trabajos sobre la comprensión de la reciprocidad son posibles gracias a los progresos que se producen en tres capacidades cognitivas: *la comprensión interpersonal* o la forma en la que entiende la amistad y los procesos asociados, *el significado personal* o el valor que se otorga a las relaciones interpersonales, y *las habilidades interpersonales de negociación* o como se piensa sobre las tareas sociales y, en su caso, sobre la forma de resolverlas. De acuerdo con el nivel de estas capacidades la persona tiene acceso a unas *habilidades o estrategias de negociación*, que acabará usando o no, o haciéndolo en unos contextos sí y en otros no, dependiendo de otros factores. Pero la relación entre pensar y actuar también queda afectada por cómo un individuo enfoca la relación, por su *orientación interpersonal* o la tendencia a pensar y actuar sobre qué conductas o necesidades han de transformarse. Algunos niños tienden a cambiar ellos mismos, cediendo (orientación autotransformadora), mientras que otros niños

parecen conseguir predominantemente que otros cambien, mediante estrategias de lucha, amenaza, y manipulación para que los otros se conformen (orientación otro-transformadora). Estas orientaciones interpersonales pueden ser rígidas o cambiantes.

El desarrollo de la amistad refleja las transformaciones en la comprensión del niño de la reciprocidad en cinco niveles secuenciales desde la infancia hasta la adultez.

Selman encontró que los niños pequeños son egocéntricos y no hacen distinciones entre sus propios deseos y los de los demás (Nivel 0). Los primeros años de vida resultan en numerosos intentos de tratar de satisfacer necesidades e impulsos. Este egocentrismo indiferenciado da paso a la comprensión del niño de que «Yo tengo gustos, sentimientos y deseos que son diferentes de otras personas.», adquiere la perspectiva subjetiva o de primera persona (Nivel 1). Se le dice al niño que hay otras maneras de ver el mundo, además de la propia, pero el niño solo puede expresar y tratar de satisfacer sus propios deseos. Los niños más mayores desarrollan la capacidad de reflexionar tanto sobre su propia perspectiva como sobre la de los otros (la perspectiva de la «segunda persona» o Nivel 2). Los niños llegan a entender que así como ellos tienen deseos y necesidades, también los demás los tienen. Esta reciprocidad conduce a un proceso de inferir a partir de las declaraciones y las acciones de los demás como sus perspectivas pueden diferir de la propia. Con esta comprensión reflexiva. Se gana en autoconciencia, comprender dobles significados, la noción de «mentira blanca», pero también se genera el hecho de que lo que alguien hace o dice no siempre refleja sus verdaderos sentimientos. Más tarde, cerca de la adolescencia, se desarrolla la capacidad de formar un punto de vista sobre la relación entre dos personas y sus puntos de vista coordinados (perspectiva de la «tercera persona» o Nivel 3). Es decir, pueden entender lo que ambas partes quieren, y pueden anticipar lo que será mejor para la relación, «nosotros». Por último, se menciona la adopción de una perspectiva sociológica en el que la persona permite conceptualizar las relaciones en términos de dependencia de y de interdependencia (Nivel 4). Así, el desarrollo efectivo de las relaciones sociales requiere el avance gradual de una perspectiva del «yo» al «nosotros».

De esta forma el objetivo principal del Aprendizaje de la amistad es ayudar a los niños a aprender cómo establecer y mantener relaciones duraderas de amistad, y a negociar con eficacia sus relaciones. De forma específica se les ayuda a mejorar su capacidad para tomar perspectivas cada vez más complejos y para hacer un uso más adaptativo y balanceado de las estrategias auto y otro-transformadoras.

Método

Objetivos

Así, el grupo GREI de Investigación (García-Bacete *et al.*, 2010) pretende validar una intervención específica, la cual está enfocada a una muestra con mayor riesgo psicosocial. Por ello en este trabajo, se pretende:

1. Adaptar y aplicar el «consejo de pareja» de Karcher; para una muestra de alumnos de 3.º y 4.º de Primaria de un colegio público de Castellón de la Plana.
2. Evaluar los cambios sobre el Aprendizaje de la Amistad en los participantes.
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 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 adaptación del «consejo de pareja» de Karcher.

Desarrollo de la Intervención

Se distinguen cinco componentes: los procesos de evaluación, emparejamiento, preparación del entorno, desarrollo de las sesiones y supervisión.

La *evaluación* tiene dos momentos. Antes y después del periodo de sesiones se administra el Cuestionario de relaciones sociales (Rel-Q, *Relationship Questionnaire*, Schultz y Selman, 2005) que proporciona información sobre el nivel de madurez social. Se trata de un cuestionario de opción múltiple que evalúa el nivel de desarrollo de las capacidades interpersonales en el marco de las relaciones con iguales y adultos. El Rel-Q aporta el punto de vista cuantitativo del propio niño y sirve para tomar decisiones respecto de los emparejamientos.

El Aprendizaje de la Amistad para este estudio piloto, se realiza con alumnos considerados con mayor riesgo psicosocial. Para las propuestas de emparejamientos, se usan dos tipos de criterios: a) De similitud: La pareja debe ser lo suficientemente homogénea para favorecer procesos de identificación e intercambios amistosos: nivel de desarrollo parecido, mismo género, edad similar, una historia compartida o intereses comunes sin que se den niveles de mejores amigos o enemistad; otro criterio es que tengan un nivel similar de perspectiva social. b) De heterogeneidad. Otros criterios deben asegurar que entre la pareja hayan diferencias para que puedan surgir conflictos y se pueda practicar habilidades de negociación. Esto se logra emparejando a niños con orientación interpersonal diferente, uno autotransformador y el segundo otro-transformador, lo que posibilita que los niños tengan más oportunidades para aprender a interactuar con otros niños que manejan sus sentimientos de manera diferente.

Simultáneamente se prepara el entorno. Esto incluye informar a los padres sobre el aprendizaje de la amistad y pedirles autorización para que su hijo participe y para ser grabado. De la misma forma se informa a los profesores y se intercambia información sobre la idoneidad de la pareja, cuestiones de confidencialidad, el mejor momento para que el niño salga de clase, etc. También es necesario introducir al niño, primero individualmente y después en relación a la posible pareja, sobre lo que significa el aprendizaje de la amistad, y obtener su consentimiento. Finalmente, se selecciona una sala del centro escolar en la que se puedan grabar las sesiones sin interrupciones, sin ruidos externos, con mobiliario adecuado, donde el facilitador pueda intervenir si fuera necesario, etc.

El Aprendizaje de la Amistad se desarrolló para este estudio piloto con 6 sesiones de juego en pareja (entre 8-10 juegos de mesa habituales), en las que se da la instrucción a los niños que elijan el juego al que desean jugar, y que jueguen durante aproximadamente 30-45 minutos. El objetivo principal es progresar en la coordinación de perspectivas con el objetivo de que se generalice dicha habilidad a otras relaciones y no que esos dos alumnos se hagan amigos.

El facilitador presta atención a la calidad de la experiencia entre los niños y a la calidad de sus negociaciones, y trabaja para que los niños puedan progresar, ayudándoles a reflexionar sobre dos discrepancias: a) entre lo que cada uno quiere y lo que quiere el otro, y b) entre lo que quiere y la forma en que lo logra. El facilitador estructura sus interacciones con los niños de modo a ayudarles a negociar mejor su intimidad y autonomía, y a manejar mejor las experiencias conflictivas en el transcurso de una experiencia compartida. Con el apoyo del facilitador los niños aprenden a abordar las cuestiones de dominancia, falta de respeto y egocentrismo que se producen de forma natural en las interacciones.

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.

La estructura diádica-interactiva proporciona a los niños aprendizaje experiencial (jugando, negociando y reflexionando), en un contexto seguro (sus errores no tienen efecto directo en sus relaciones), de ayuda interpersonal (el facilitador), en una relación continuada nueva. Una parte importante del método es la supervisión, en la que se lleva a cabo por al menos otros dos facilitadores. El objetivo principal de la supervisión es centrarse en casos individuales (en parejas), de tal manera que el facilitador se siente potenciado y eficaz. Se realizan dos o tres sesiones de supervisión por caso/año, en las que el facilitador supervisado presenta un informe del caso, con sus reflexiones y dudas, junto con las sesiones grabadas. El propósito es ayudar al facilitador a ver el crecimiento de cada niño, pensar en temas de intervención y actividades, y que se sienta bien con el trabajo que está haciendo. En estas reuniones, los supervisores aportan ideas, sugerencias y apoyo mutuo. Esto es coherente con la propia teoría que sustenta el aprendizaje de la amistad: los supervisores proporcionan múltiples perspectivas de su trabajo aprendiendo a coordinarlas.

El protocolo de sesiones de Intervención, se diferencia en 3 fases. El *protocolo de sesión inicial*, el *protocolo de sesiones intermedias*, y el *protocolo de sesión final*. En los tres protocolos se enmarcan una serie de pasos y acciones que son comunes dentro del modelo, y que solo se diferencian los pasos iniciales y finales de la sesión inicial y de la sesión final. En este sentido, se ha elaborado un protocolo para guiar el desarrollo de las sesiones. En cada explicación se hará mención expresa a la parte del protocolo a la que nos referimos.

A los niños ya se les introduce en muchas cuestiones del aprendizaje de la amistad y sobre el compañero previamente (qué van a hacer a lo largo de las sesiones, el tipo de juegos, porqué se les va a grabar, dónde se van a hacer...), pero sí es conveniente en la primera sesión hacerles un recordatorio, contestar todas las cuestiones y, sobretodo, presentar las normas, asegurándose de que lo comprenden todo.

Para ello, es conveniente hacerles algunas presentaciones (*parte 1 del protocolo*):

- a) *Presentación de la estructura de desarrollo de las sesiones*: al principio recuerdo de aspectos importantes; elección conjunta de juego; desarrollo del juego; y al final reflexión sobre la sesión, preparación de sesión posterior y despedida.
- b) *Presentación del objetivo principal*: se les cuenta directamente que lo más importante es «aprender a hacer amigos para el futuro», «Y como los amigos juegan juntos, aquí venimos a aprender a jugar».
- c) *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 os gustaría jugar».

«Hay que jugar respetando las reglas de cada juego».

«Si cuando estéis jugando surge algún problema tendréis que intentar solucionarlo entre vosotros».

«Se puede cambiar de juego, siempre y cuando os pongáis de acuerdo entre los dos».

«Solo hay dos cosas que No están permitidas: la primera, no está permitido pelearse o hacerse daño. La segunda, No está permitido insultar, decir cosas feas, racistas o motes,

o hacer gestos desagradables. Ningún amigo permitiría que su amigo le hiciera daño o le insultara».

El paso siguiente es la elección conjunta de la actividad (*parte 2 del protocolo*). La orientación es que negocien entre ellos a qué van a jugar. El facilitador dice: «Venga, a elegir el juego». Tras la elección, si es necesario, se recomienda preguntarles si realmente les apetece, de forma que tomen conciencia de su deseo y de cómo se ha llevado a cabo la elección.

Durante el desarrollo del juego (*parte 3 del protocolo*), se consideran, intervenciones obligatorias por el facilitador, cuando surgen conflictos, malentendidos, o falta de comprensión que los niños no pueden resolver por ellos mismos.

Por ejemplo, cuando no se ponen de acuerdo para elegir un juego o dejar de jugar, y el facilitador podría decir: «¿Qué harían en esta situación dos buenos amigos que quisieran seguir siendo amigos y jugar juntos?»; no les apetece jugar a ningún juego o no les gustan los juegos que hay, el facilitador podría decir: «¿Cómo resolverían este problema dos buenos amigos?»; uno ha hecho una trampa, y el facilitador podría decir: «¿Cómo te sentirías tu si tus amigos te hicieran trampas en el juego?», Entonces, ¿Cómo podemos solucionar esto como buenos amigos y seguir jugando?; y en este caso al compañero, «¿Qué piensas de lo que ha dicho tu compañero?».

El facilitador en estos casos interviene mediante preguntas indirectas, para que cuando surjan conflictos los niños interioricen sus propias propuestas de solución a partir de la experiencia compartida y la guía en la interacción del adulto o facilitador. Por otra parte, es aconsejable reforzar al máximo los logros y las conductas aprendidas, p. ej.: «¡Muy bien!», ¡Me gusta mucho que hayáis llegado a un acuerdo»; «¡Buena respuesta: le has recordado a tu compañero que no está permitido...»!

En el Aprendizaje de la Amistad, se utilizan principalmente 3 técnicas: la *Potenciación para el desarrollo del nivel 0 al 1 (Empowering)*, en el que se pretende fomentar la toma de perspectiva y ayudar al niño a identificar mejor sus perspectivas subjetivas, ver cómo estas influyen en sus comportamientos, y tomar consciencia de qué repercusiones tienen para las relaciones sociales. La *Vinculación para el desarrollo del nivel 1 al 2 (Linking)*, pretende ayudar a coordinar puntos de vista diferentes con el fin de tomar decisiones sobre las acciones consideradas más adecuadas. El objetivo del facilitador es ayudar a los niños a mantener su atención en ambas perspectivas simultáneamente mediante la vinculación de los dos puntos de vista y resolver problemas comunicando sus necesidades, deseos y creencias. La *Capacitación para el desarrollo del nivel 2 al 3 (Enabling)*, pretende fomentar la «reciprocidad» y la reflexión compartida más allá de sus necesidades individuales, y centrarse en las necesidades de la relación. El facilitador ayuda a la pareja a reconocer las situaciones anteriores en las cuales han sido capaces de colaborar y llegar a nuevas ideas y soluciones que beneficiaron a los dos.

En cuanto a la reflexión obligatoria sobre las interacciones (*parte 4*), se puede seguir la *actividad 3-2-1*: nombrar tres cosas que salieron bien, dos cosas para mejorar, y una cosa que quieren trabajar durante la siguiente sesión. El facilitador puede recordar eventos positivos y promover que cada participante verbalice los logros del compañero así como los propios, y también su opinión sobre los juegos, el facilitador, las sesiones, etc.

Resultados

Aunque debemos ser prudentes, sí se puede afirmar que a lo largo de las 6 sesiones, los diferentes facilitadores han observado cambios progresivos en las competencias sociales en las parejas participantes. Se observa cómo los niños van aprendiendo a identificar las conductas de

juego que pueden llevar a conflictos, como por ejemplo, trampas, engaños, alzadas de voz... Los niños verbalizan a menudo la importancia del aprendizaje para conseguir nuevos amigos, para mantenerlos, y evitar los conflictos; «Tenemos que ser buenos amigos, no pelearnos, no pegarnos y no insultarnos para tener muchos amigos». Durante el desarrollo de las sesiones, expresan sus opiniones sobre dichos conflictos, y proponen formas de solucionarlo. También se ve un progreso en 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: «A mí me gusta que ahora decidimos entre los dos lo que queremos jugar y quién empieza, o cuando no estamos de acuerdo a qué queremos jugar». También, los niños verbalizan el agrado de su participación en el proyecto, «nos pasa el tiempo volando porque nos lo pasamos muy bien», de su aprendizaje para hacer nuevos amigos, «venimos para saber hacer amigos». También han aprendido a identificar posibles conflictos, y en sus repertorios de conducta empieza a existir la posibilidad de resolverlos de forma más satisfactoria y eficiente que en el pasado.

Por último, es necesario informar que el Rel-Q no registra cambios significativos en ninguna pareja. Por una parte, la medida del Rel-Q no es tan discriminadora como para detectar cambios en periodos tan breves. Además conviene recordar que promover cambios en la amistad es una meta de medio y largo plazo. Seis sesiones son insuficientes, por eso se prevé repetir bloques de 9 sesiones anuales, en el marco del proyecto longitudinal que estamos aplicando.

Discusión y conclusiones

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. No obstante ha sido un estudio con algunas *limitaciones*, como por ejemplo, el tamaño de la muestra, y el número de participantes. 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 y Coie 1990; Rubin, 1983).

Referencias bibliográficas

- Asher, S. & Coie, J. D. (1990). *Peer rejection in childhood*. Cambridge: University Press.
- Bukowski, W. M. (2001). Friendship and the worlds of childhood. En Rubin K. H., Bukowski W. M. & Lauren B. (2009). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford Press.
- Bukowski W., Motzoi C. & Meyer F. (2009). Friendship as Process, Function and Outcome. En Rubin K. H., Bukowski W. M. & Lauren B. (2009). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford Press.
- Bukowski, W. M. & Sippola, L. K. (1996). Friendship and morality: How are they related? En W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (eds.), *The company they keep* (pp. 238-261). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Byrne, D. & Griffit, W. (1966). A developmental investigation of the law of attraction. En Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Lauren, B. (2009). *Handbook of peer interacions, relathionship and groups* (2009). New York: The Guiford Press.

- Damon, W. (1977). *The social world of the child*. San Francisco: Jossey Bass.
- Foot, H. C., Chapman, A. J. & Smith, J. R. (1977). Friendship and social responsiveness in boys and girls. En Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Lauren, B. (2009). *Handbook of peer interactions, relationship and groups* (2009). New York: The Guilford Press.
- Furman, W. & Robbins, P. (1985). What's the point: Selection of treatment objectives. En Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Lauren, B. (2009). *Handbook of peer interactions, relationship and groups* (2009). New York: The Guilford Press.
- García-Bacete, F. J., Sureda, I. & Monjas, I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*. Vol. 26 (1), 123-136.
- GREI: García-Bacete, F. J., Sanchíz, M. L., Martín-Antón, L. J., Monjas, I., Sureda, I., Ferrá, P., Muñoz, V. & Jiménez, I. (2010): *Proyecto 2010*. Trabajo en fase experimental. No publicado.
- Guifford-Smith, M. E. & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*. Vol. 41, p. 235.
- 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* (4.ª ed., pp. 102-196). New York: Wiley.
- Hinde, R. (1997). Towards Understanding Relationships. *Aggressive Behavior*, 7, 275-286.
- Hodges, E. V., Malone, M. J. & Perry, D. G. (1997). Individual Risk as Interacting Determinants of Victimization in the Peer Group. *Developmental Psychology*, 33 (6), 1032-1039.
- Karcher, M. J. (2007). *Pair counseling: A developmental intervention for counseling children in dyads*. This manual is distributed by The Pair Counseling Research Program. The University of Texas at San Antonio.
- Kohlberg, L. (1963). Moral development and identification. In H. W. Stevenson (ed.), *Child psychology: 62nd yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Newcomb, A. & Bagwell, C. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, n.º 117, pp. 306-347.
- Ross, H. S., Cheyne, J. A. & Lollis, S. (1988). Defining and studying reciprocity in young children. En Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Lauren, B. (2009), *Handbook of peer interactions, relationship and groups* (2009). New York: The Guilford Press
- Rubin, K. H. (1983). *Las amistades infantiles*. Madrid: Morata.
- Rubin, K. H., Bukowski W. & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships and groups. En N. Eisenberg (ed.), *Social emotional and personality development*. New York: John Wiley.
- Selman, R. (1981): "The development of interpersonal competence: the role of understanding in conduct". *Developmental Review*, n.º 1, 401-422.
- Selman, R. (1976). "Social cognitive understanding", en Lickona, T. (ed.), *Moral development*. New York: Holt.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Selman, R. L. & Schultz, L. H. (1990). *Making a friend in youth: Developmental theory and pair therapy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Selman, R. L., Watts, C. L. & Schultz, L. H. (eds.) (1997). *Fostering friendship: Pair therapy for treatment and prevention*. Hawthorn, NY: Aldine deGruyter.
- Schultz L. H. & Selman, R. L. (2005). The Relationship Questionnaire: The Assessment of Psychosocial Maturity in Children and Adolescents. *The Journal of Research in Character Education*, 2(1), 19-87.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.