

## *El aprendizaje de la amistad en la Educación Primaria. Un procedimiento intensivo para ayudar a los niños rechazados a hacer amigos*

*Francisco Juan GARCÍA BACETE  
Andrea RUBIO BARREDA  
Inés MILIÁN ROJAS  
Ghislaine MARANDE PERRIN  
Universidad Jaume I. Castellón (España)*

### *Resumen*

Este artículo describe el programa de intervención Aprendizaje de la Amistad, elaborado a partir de la aplicación *Pair Counseling* (Consejo entre iguales) que propuso Karcher del modelo de Selman. El objetivo del Aprendizaje de la Amistad es ayudar al niño a coordinar distintas perspectivas sociales y utilizar estrategias de negociación más eficaces en el contexto de una relación continuada. El programa consiste en 9 sesiones de juego en pareja, con la única regla de que los niños se pongan de acuerdo en elegir, cambiar o finalizar el juego de forma respetuosa. Después de presentar las características de la amistad, este trabajo comenta las asociaciones entre amistad y rechazo y los distintos procedimientos utilizados para promover la amistad. La parte nuclear se centra en la propuesta de intervención que estamos aplicando, con la presentación del protocolo y desarrollo de las sesiones. Se mencionan resultados preliminares y limitaciones.

*Palabras clave:* aprendizaje de la amistad, rechazo entre iguales, juego en pareja, toma de perspectiva social, Educación Primaria.

### *Abstract*

This article describes the intervention program Friendship Learning, based on the program Pair Counseling which Karcher developed from Selman's model. The aim of the Friendship Learning is to help the child coordinate different social perspectives, and use more effective negotiation strategies in the context of an ongoing relationship. The program consists of 9 pair playing sessions, with the sole rule that the two children agree to choose, change or end the game in a respectful way. After presenting the characteristics of friendship, this paper discusses the associations between friendship and rejection and the different procedures used to promote friendship. The nuclear part focuses on the proposition of intervention which we are applying, with the presentation of the protocol and development of the sessions. First results and limitations are mentioned

*Key words:* Friendship learning; Peer rejection; Pair playing; Social perspective taking; Elementary Education.

En este artículo se presenta un programa para que los alumnos rechazados por sus iguales adquieran las habilidades necesarias para conseguir una amistad de calidad, mientras están jugando en contextos supervisados. Así, amistad, rechazo y juego son los elementos en torno a los cuales se construye este programa de intervención.

Como señalan Bukowski, Motzoi y Meyer (2009), casi todos los niños dicen tener amigos y asocian esta relación a experiencias positivas de las que se derivan múltiples beneficios. Los amigos son fuentes importantes de compañía y diversión, de información, de intimidad y afecto, y de seguridad y protección (García-Bacete, Sureda & Monjas,

---

*Dirección del primer autor:* Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Av. de Vicent Sos Baynat, s/n. 12071 Castellón de la Plana. *Correo electrónico:* fgarcia@uji.es

*Agradecimientos:* Investigación realizada gracias a las ayudas de investigación concedidas por el Ministerio de Ciencia e Innovación (PSI2008-00541/PSIC), la Fundación Bancaixa-Universitat Jaume I (P1-1B2009-33) y la Fundación Dávalos-Fletcher de Castellón.

A lo largo de todo el texto, cuando se menciona niño, amigo, compañero, profesor, tutor... nos referiremos indistintamente a los dos géneros.

*Recibido:* febrero de 2013. *Aceptado:* abril de 2013.

2010). Las amistades suelen surgir en grupos de iguales más grandes como las aulas, donde los niños interactúan entre sí formando pequeños grupos más estables (Berndt & McCandless, 2009). Por lo tanto, las características de las aulas pueden influir en las oportunidades de hacer amigos, en la elección de amigos y en la naturaleza de la propia amistad que se forma (Nesdale, 2011).

Así, la aceptación y el rechazo entre iguales tienen importantes conexiones con la amistad. En la mayoría de las aulas las tasas de rechazo son del 12% aproximadamente (García Bacete, Sureda & Monjas, 2010), lo cual es preocupante ya que, según Bierman (2004), el rechazo entre iguales es el más importante factor de riesgo de desajuste psicosocial en la infancia, manifestándose con problemas internalizados o externalizados. Además, el principal método de los niños de relacionarse unos con otros es el juego. Mientras juegan, pueden practicar y progresar en sus habilidades cognitivas, sociales y lingüísticas, y manifestar o recibir muestras de rechazo.

### La amistad en la Educación Primaria

La definición más básica de un amigo es alguien a quien una persona conoce y le gusta mucho, y se asume que tanto conocimiento como preferencia son mutuos entre ambas (Berndt & McCandless, 2009). Se estima que el 85% de los niños de primaria tienen amigos (Hartup & Abecassis, 2002), pero existen considerables diferencias de unos niños a otros en la calidad de su amistad, incluso en la calidad que un mismo niño tiene con amigos distintos, así Berndt & McCandless (2009) hablan de mejores amigos, buenos amigos, amigos y conocidos.

La idea que tienen los niños sobre la amistad va cambiando con la edad (Hartup & Stevens, 1997): en preescolar ser amigo es sinónimo de compañero de juego, mientras que al principio de la educación primaria, amigos son los que hacen cosas juntos, en la preadolescencia los que se dan un trato más igualitario y en la adolescencia quienes comparten identidades y dependencia.

En la escuela los niños se hacen amigos de otros que se parecen a ellos en la edad, sexo, apariencia física, y también en características psicológicas más complejas tales como el humor, la cortesía o el estilo y la complejidad del juego (Gest, Graham-Bermann & Hartup, 2001). Bukowski y colaboradores (2009) afirman que las características que subyacen a la diferencia entre tener amigos y no tenerlos son la preferencia mutua, la reciprocidad y la similitud en afectos y conductas. El meta-análisis realizado por Newcomb y Bagwell (1995) identificó diferencias sustanciales entre las interacciones que tenían lugar entre parejas de amigos y parejas de no-amigos en múltiples áreas: compromiso positivo, manejo de conflictos, actividad en la tarea y propiedades de la relación.

En opinión de Bukowski y colaboradores (2009) los principales beneficios de la amistad se pueden agrupar en sus contribuciones a la validación del yo, el desarrollo moral y la protección contra factores de riesgo. Sullivan (1953) ya señaló que la experiencia de la reciprocidad y el intercambio en la amistad da a los jóvenes una sensación de bienestar y de validación del yo, que a su vez tiene un efecto relevante en el desarrollo del concepto de sí mismo. Además, la amistad es una relación moral que trata de asegurar que los amigos reciban un trato justo y estén libres de cualquier daño. Así, Kohlberg (1963) afirma que en las relaciones de amistad un niño desarrolla un sentido de “yo compartido” con su amigo, que conduce a un aumento de la sensibilidad hacia la perspectiva y necesidades del amigo. La amistad tiene también una función protectora en numerosos situaciones o entornos negativos, como en caso de problemas familiares, exclusión social o victimización entre pares (Bukowski *et al.*, 2009).

En resumen, parece existir un consenso en que la amistad generalmente es beneficiosa para el desarrollo psicosocial de los niños. No obstante, como indican Vitaro, Boivin y Bukowski (2009), esto podría no ser así cuando los amigos tienen problemas de ajuste o apoyan conductas desviadas (características de los amigos), o cuando la amistad es conflictiva o pobre (calidad de la amistad).

### Amistad y rechazo

Durante mucho tiempo se pensó que aceptación y amistad era lo mismo, y que los niños rechazados, dado sus niveles bajos de aceptación, no tenían amigos. Gest *et al.*, (2001) encontraron que el 39% de los alumnos rechazados tenían al menos un amigo íntimo. Así, parece interesante preguntarse cómo son los amigos de los rechazados y cómo es la calidad de sus relaciones, qué hacen los rechazados para hacer amigos, y cuáles son las relaciones entre amistad y rechazo.

Kupersmidt, Burchinal y Patterson (1995) observaron que niños que son similares en agresión y/o conducta retraída son más propensos a convertirse en amigos entre sí que con otros niños que no presentan esas características. Esto sugiere que los niños rechazados pueden encontrar opciones limitadas de amistad, al tener una mayor probabilidad de unirse con amigos antisociales o no habilidosos socialmente. Diversos estudios informan que la amistad de los niños rechazados es más conflictiva, menos íntima y más coercitiva (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Así, los niños rechazados pueden llegar a ser una “colección” de niños segregados o formar amistades con otros con los cuales comparten comportamientos inadecuados.

Generalmente los niños rechazados por sus iguales intentan iniciar o mantener el contacto con sus compañeros. Lamentablemente, no usan estrategias adecuadas, ni sus compañeros se lo ponen fácil, y el número de disputas en las que se ven envueltos es mayor (Arsenio & Cooperman,

1996). Troop-Gordon y Asher (2005) afirman que los niños rechazados carecen de una comprensión profunda de cómo actuar en las tareas sociales (por ejemplo, incorporarse a un grupo para jugar), que no anticipan las consecuencias de sus estrategias en la relación misma, que priorizan las metas instrumentales (obtener lo que desean inmediatamente) más que las relacionales, y por esto son más propensos a no pedir aclaraciones, a usar estrategias agresivas y a buscar la ayuda de los adultos.

Tener o no tener un amigo puede afectar otras experiencias sociales y resultados de desarrollo. Laursen, Bukowski, Aunola y Nurmi (2007) observaron que el rechazo social era un predictor significativo del aumento de problemas internalizantes y externalizantes para los niños sin amigos, pero no para los niños que tenían un amigo. También mostraron que los problemas iniciales de internalización y externalización derivaban con el tiempo en mayores niveles de rechazo sólo en el caso de los niños sin amigos. Estos resultados ofrecen una posibilidad interesante de intervención, ya que como afirma el profesor Barry Schneider (2012) “es más fácil conseguirle un amigo a un niño que cambiar su reputación en el grupo”.

### **Papel del juego en la promoción de la amistad**

El juego es esencial para el fomento de interacciones con los compañeros y ayuda a los niños a desarrollar las habilidades sociales. En la escuela primaria el juego se vuelve más complejo y organizado, y para tener interacciones exitosas se requiere ser amable, cooperativo, servicial, asertivo y autorregulado. Por el contrario, el desconocimiento o incumplimiento de las reglas, realizar conductas desafiantes o abandonar el juego constituyen la base de interacciones pobres entre pares (Coplan & Arbeau, 2009).

Las contribuciones del juego al desarrollo cognitivo y emocional de los niños han sido ampliamente documentadas. El juego tiene una reconocida función adaptativa. Así, se ha dicho que el juego imaginativo durante la infancia puede ser un precursor importante para el desarrollo de la conciencia adulta (Singer & Singer, 2006), o que el juego físico y vigoroso, como luchar, hacer volteretas y dar patadas, -que los maestros a menudo confunden con agresiones reales-, ayuda a establecer situaciones de jerarquía y dominancia, promueve la codificación y decodificación de información social y puede favorecer la cohesión social entre iguales (Pellegrini, 2002).

La mayoría de las teorías coinciden en afirmar que el juego proporciona un escenario especialmente importante para la autorregulación de los niños (Coplan & Arbeau, 2009), ofreciéndoles oportunidades para reproducir, elaborar, explorar, y finalmente dominar, las situaciones que involucran una excitación emocional intensa. Incluso, como señalan Peterson y Flanders (2005), jugar a pelearse puede

ser un contexto importante para la inhibición de impulsos agresivos en la infancia.

Pero, como afirman Coplan y Arbeau (2009), parece que estas contribuciones del juego no dependen tanto del tipo de juego, como del contexto de participación social en el que se desarrolla. La verdadera contribución del juego a la aceptación y la amistad se produce cuando se realiza en compañía y cooperación con otros, y actividades de juego solitario o paralelo pueden conllevar contribuciones negativas. En opinión de Mikami (2010) y Mikami, Lerner, Griggs, McGrath y Calhoun (2010), los niños en situación de rechazo suelen realizar juegos solitarios o presentan problemas durante el juego. Por una parte, practicar frecuentemente juegos solitarios (paralelos) en presencia de otros compañeros se ha asociado con el rechazo, la pobre resolución de problemas sociales, impulsividad, problemas externalizantes, dificultades académicas y timidez temperamental en niños (Coplan, Gavinski-Molina, Lagacé-Séguin & Wichmann, 2001). Además, se ha encontrado que los compañeros piensan que los rechazados no son “buenos jugadores”. Así, Hubbard (2001) encontró que los niños rechazados se enfadan más fácilmente que los promedio si los compañeros de juego hacen trampas, y que hacen mayores demostraciones de júbilo cuando ganan. Rubin y Hubbard (2002) encontraron que los rechazados tenían más probabilidades tanto de engañar como de presumir en una situación de juego.

Los estudios mencionados muestran, por tanto, que los juegos son contextos potencialmente ricos para estudiar las relaciones entre iguales y de amistad, y para desarrollar programas de prevención e intervención que mejoren estas relaciones.

### **Intervenciones para promover la amistad**

La investigación ha revelado la importancia de atender los déficits sociocognitivos de los niños con dificultades relacionales, sin dejar de trabajar las conductas y cogniciones de los iguales (Bierman, 2004), con el doble objetivo de ayudar al niño rechazado a ganar en habilidades, y simultáneamente que los iguales sean conscientes de los cambios positivos en las nuevas conductas que el rechazado está aprendiendo.

Una forma de lograr estos objetivos consiste en crear escenarios en los que el niño con dificultades, interactúe con otro u otros compañeros. Algunas de las iniciativas en esta dirección han sido la participación en actividades cooperativas estructuradas en el aula, o incorporar a otros niños en las sesiones de entrenamiento. Frente a las potenciales contribuciones de los iguales, Patterson, Dishion y Yoerger (2000) han advertido de los posibles efectos iatrogénicos que estas intervenciones pueden tener, ya que existe una fuerte evidencia empírica que sugiere que tener amigos con problemas externalizantes pone a los niños en riesgo

de adquirir, mantener y escalar en problemas de conducta externalizantes similares.

Con el objetivo de potenciar la amistad de los iguales, las intervenciones fundamentalmente han adoptado alguna de las siguientes modalidades: el entrenamiento a padres para que faciliten a los hijos el aprendizaje de la amistad, los grupos de amistad (*friendship group*) y las parejas de iguales (*peer-mediated*) (Bagwell & Schmidt, 2011). A continuación se presenta brevemente cada modalidad.

#### *Programas de formación de padres*

Con el objetivo de mejorar las relaciones de los niños con sus iguales, muchos programas tienen en cuenta la influencia de la familia en dichas relaciones, como por ejemplo el programa de Dishion y Stormshak (2007), dirigido a profesionales que trabajan con padres de niños agresivos. En el otro extremo, Coplan y Schneider (2009) han elaborado el programa *Help Understanding Gentle Slope*, cuyo objetivo es ayudar a padres de niños tímidos para que estos superen su timidez. Por su parte, el programa *Parental Friendship Coaching* de Mikami (2010), de entrenamiento de padres de niños hiperactivos, consta de 8 sesiones agrupadas en tres áreas: mejorar las relaciones entre los padres y el hijo, ayudar a los padres a enseñar habilidades de juego y conversacionales a sus hijos y formar a los padres como proveedores de relaciones y escenarios de juego.

#### *Grupos de amistad*

Un grupo de amistad suele estar formado por un estudiante con dificultades sociales, cinco o seis compañeros de clase voluntarios y un adulto facilitador. Su función principal es proporcionar oportunidades para practicar algunas habilidades. Un ejemplo de esta modalidad se encuentra en el Proyecto *Fast Track* (Lavalley, Bierman, Nix & CPPRG, 2005), donde cada grupo de amistad está formado por tres a siete niños, con una sesión semanal de una hora de duración. En estas sesiones los niños ensayan habilidades de competencia social que paralelamente se están enseñando en sus escuelas.

#### *Parejas de niños*

Los niños con pobre control de impulsos, hiperactividad, altos niveles de agresión, actitud defensiva extrema, timidez o pobre autoestima pueden sentirse abrumados o sobrestimulados en un ambiente de grupo. Un entorno de pareja es más tranquilo y controlado, limita el número de personas y las dinámicas a las que el niño debe prestar atención, lo que reduce la ansiedad y la dispersión (Mervis, 1998). En este contexto, los dos miembros de la pareja se concentran en ellos mismos y tienen más oportunidades para practicar las habilidades y para recibir retroalimentación sobre su desempeño (Bierman, 2004). A continuación se dan ejemplos de los tres formatos de emparejamiento más habituales en este tipo de intervenciones (Bagwell y Schmidt, 2011):

El *peer-paired* en el *Fast Track Project* (Bierman, Greenberg & CPPRG, 1996) consiste simplemente en colocar juntos a un niño en situación de riesgo y otro sin problemas relacionales, para que interactúen socialmente sin supervisión de un adulto y practiquen algunas de las habilidades que se les ha enseñado. En cada sesión semanal de media hora se cambia de compañero. Así, el único objetivo es que los dos niños interactúen, sin darle especial importancia ni a las características de los pares ni a las experiencias sociales que se produzcan.

Otra estrategia es el *buddy pairing* en el *MTA program* (Hoza, Mrug, Pelham, Greiner & Gnagy, 2003) en el marco de un campamento de verano. Esta estrategia consiste en el emparejamiento de potenciales amigos como *buddies* (“compañeros”) durante las actividades recreativas o de aprendizaje. De esta manera, se alienta a los “compañeros” a interactuar positivamente entre ellos y a ayudarse el uno al otro para ganar privilegios, -como sentarse juntos en el autobús-, que incrementan las oportunidades para que los pares se conozcan y se hagan amigos. Previamente, durante 4 sesiones de 1 hora, se enseñó a los niños cómo quedar, jugar y hablar. En este caso el objetivo es que los pares tengan experiencias sociales de amistad. El principal riesgo es que no puede controlarse la calidad de sus interacciones, ya que la mayor parte de las interacciones ocurren fuera de la supervisión adulta.

Finalmente, el programa de terapia entre iguales, *Pair Therapy*, desarrollado por Selman (1980) consiste en sesiones de juego supervisadas por un adulto en la que los dos iguales tienen dificultades de relación. A diferencia de los otros dos ejemplos, la terapia entre iguales se centra en la calidad de las interacciones en las sesiones, y también establece criterios para que el emparejamiento sea eficaz en promover progresos en el desarrollo social de ambos participantes. En el apartado siguiente se describe ampliamente este programa.

### **Aprendizaje de la amistad**

El “aprendizaje de la amistad” es una intervención dirigida a promover cambios en los pensamientos y conductas de los niños para hacer y mantener amigos, que se fundamenta en el modelo de desarrollo de la coordinación de perspectivas sociales propuesto por Selman (1980), y en sus aplicaciones, la terapia entre iguales, *Pair Therapy* (Selman y Schultz, 1990; Selman, Watts & Schultz, 1997) y el consejo entre iguales, *Pair Counseling* (Karcher, 2007).

#### ***Modelo de Selman de coordinación de las perspectivas sociales***

El modelo de Selman (1980) tiene sus principales raíces en los trabajos sobre el desarrollo moral de Kohlberg. A

partir de numerosas entrevistas en profundidad con niños, Selman encontró una relación directa entre el nivel de toma de perspectiva de los niños y el tipo de negociaciones interpersonales que utilizan. También mostró que el cambio de coordinación de perspectivas sociales, desde la ausencia de perspectiva social o egocentrismo hasta la perspectiva del “nosotros”, se produce siguiendo una secuencia evolutiva.

Según la teoría de Selman, los avances en la comprensión de la reciprocidad son posibles gracias a cambios que se producen en tres capacidades cognitivas: *la comprensión interpersonal* o la forma en la que uno entiende la amistad y los procesos asociados, *el significado personal* o la implicación emocional que uno es capaz de poner en las relaciones interpersonales, y *las estrategias interpersonales de negociación* o cómo piensa uno sobre las tareas sociales y la forma de resolverlas. De acuerdo con el nivel de estas capacidades la persona tiene acceso a unas *habilidades de negociación*. Además, simultáneamente, tanto las cogniciones como las conductas son afectadas por la *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, mediante estrategias de lucha, amenaza y manipulación, parecen conseguir predominantemente que los otros se conformen o cambien (orientación otro-transformador).

El desarrollo de la amistad refleja las transformaciones en la comprensión de la reciprocidad en cinco niveles secuenciales desde la infancia hasta la adultez (Selman, 1980). Selman encontró que los niños muy pequeños son egocéntricos y no hacen distinciones entre sus propios deseos y los de los demás (Nivel 0). En los primeros años de vida los niños están dedicados a satisfacer sus necesidades e impulsos. Este egocentrismo indiferenciado da paso a la perspectiva subjetiva o de primera persona (Nivel 1), en la que el niño adquiere la comprensión de que tiene gustos, sentimientos y deseos que son diferentes de otras personas. Al niño se le dice que hay otras maneras de ver el mundo, además de la propia, pero él sólo puede expresar y tratar de satisfacer sus propios deseos. Posteriormente se desarrolla la capacidad de reflexionar tanto sobre la perspectiva propia como sobre la de los otros (la perspectiva de la segunda persona o Nivel 2). Los niños, a partir de las declaraciones y las acciones de los demás, llegan a inferir y a entender que así como ellos tienen deseos y necesidades, también los demás los tienen, y cómo sus perspectivas pueden diferir de la propia. Su capacidad gana en autoconciencia, en comprensión de “dobles significados” y de “mentiras blancas”, pero también en comprender que lo que alguien hace o dice no siempre refleja sus verdaderos sentimientos, lo que puede generarle cierta desconfianza social. Más tarde, en la adolescencia, se desarrolla la capacidad de formar un punto de vista sobre la relación entre dos personas y de coordinar sus puntos de vista (perspectiva de la tercera persona o Nivel 3). Es decir,

pueden entender lo que ambas partes quieren por separado, y pueden anticipar lo que será mejor para preservar la relación, para el “nosotros”. Por último, se menciona la adopción de una perspectiva sociológica que permite a la persona conceptualizar las relaciones en términos de dependencia y de interdependencia (Nivel 4). Así, el desarrollo efectivo de las relaciones sociales requiere el avance gradual de una perspectiva del “yo” al “nosotros”.

Con este enfoque, 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 (Karcher, 2007). De forma específica se les ayuda a mejorar su capacidad para tomar perspectivas cada vez más complejas y para hacer un uso más adaptativo y flexible de las estrategias auto y otro-transformadoras.

### **Componentes de la intervención**

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

La evaluación tiene lugar en tres momentos. Antes y después del periodo de sesiones se administra el Cuestionario de relaciones sociales (Rel-Q, *Relationship Questionnaire*, Schultz & Selman, 2005) que proporciona información sobre el nivel de desarrollo de las capacidades interpersonales. Está compuesto por 9 historias o dilemas. Cada historia tiene cuatro posibles respuestas. Cada respuesta representa un nivel de desarrollo (impulsivo, subjetivo, intermedio, recíproco). Al niño se le pide que evalúe cada una de las respuestas utilizando una escala de cuatro puntos (mala, regular, buena, excelente); además se le pide que seleccione la respuesta que le parece la mejor. El alfa de Cronbach es 0.75. Tiene buena validez de constructo y convergente. También se usan instrumentos de evaluación continua: anotaciones de lo que ocurre en las sesiones basadas en la teoría (estrategias, toma de perspectiva, expresión de emociones, ...) (Karcher, 2007) y la codificación de dos episodios de las dos primeras sesiones y de otros dos de las dos últimas, mediante un procedimiento elaborado a partir del *Interpersonal Negotiation Strategies Interview* (Schultz, Yeates & Selman, 1989).

Los emparejamientos en el Aprendizaje de la Amistad son siempre entre alumnos identificados como rechazados. Para las propuestas de emparejamientos concretos, se usan dos tipos de criterios: (a) de similitud, la pareja debe ser lo suficientemente homogénea (mismo género, edad similar, historia compartida o intereses comunes sin que se den niveles de mejores amigos o enemistad; nivel similar de desarrollo y de perspectiva social) para favorecer procesos de identificación e intercambios amistosos, y (b) de heterogeneidad, también debemos procurar que entre la pareja haya suficientes diferencias como para que puedan surgir

conflictos y se puedan practicar habilidades de negociación; esto se logra emparejando a niños con orientación interpersonal diferente, uno autotransformador y el segundo otro-transformador; esta diferencia de orientación posibilita que cada niño pueda aprender a interactuar con un niño que expresa sus deseos y sentimientos de manera diferente a cómo él mismo lo hace.

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 sea grabado. Así mismo, se informa a los profesores y se intercambia información sobre la idoneidad de la pareja, la confidencialidad y el mejor momento para que el niño salga de clase. También es necesario informar a cada niño individualmente sobre lo que significa el aprendizaje de la amistad, pidiéndole su consentimiento. Esta fase también incluye seleccionar una sala del centro escolar en la que se puedan grabar las sesiones sin interrupciones, sin ruidos externos, con mobiliario adecuado y donde el facilitador pueda intervenir si fuera necesario.

La intervención consta de 8-12 sesiones cada año con cada pareja. En cada sesión los niños juegan durante aproximadamente 30-45 minutos con el o los juegos de mesa que eligen en consenso. 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: entre lo que cada uno quiere y lo que quiere el otro, y entre lo que quiere y la forma en que lo logra. Con el apoyo del facilitador los niños aprenden a negociar mejor su intimidad y autonomía, al abordar las cuestiones de dominancia, falta de respeto y egocentrismo que se producen de forma natural en las interacciones. En el apartado siguiente se describe más detalladamente el desarrollo de las sesiones.

Una parte importante del método es la supervisión de cada facilitador, que se lleva a cabo por otros dos facilitadores como mínimo. La supervisión se centra en casos individuales (en parejas). 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 de la supervisión es ayudar al facilitador a ver el crecimiento de cada niño, pensar en temas de intervención y actividades, y sentirse bien con el trabajo que está haciendo. 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, por ejemplo comentar la posible falta de neutralidad en la actuación del facilitador.

### **Desarrollo de las sesiones**

Para guiar el desarrollo de las sesiones se ha elaborado un protocolo (Rubio, 2012). En cada explicación se

hará mención expresa a la parte del protocolo a la que nos referimos.

La primera sesión se inicia recordando a los niños qué van a hacer a lo largo de las sesiones, el tipo de juegos, porqué se les va a grabar y se contesta a todas las cuestiones que plantean. Este momento se aprovecha también para hacerles las siguientes presentaciones (*parte 1 del protocolo*), asegurándose de que comprenden todo.

- a) *Presentación de la estructura de desarrollo de las sesiones:* Todas las sesiones empiezan con un recordatorio de aspectos importantes, a continuación los niños eligen conjuntamente un juego y juegan durante 30-40 minutos, y al final se hace una reflexión sobre la sesión y se prepara la siguiente.
- b) *Presentación del objetivo principal:* El objetivo es aprender a hacer amigos para el futuro. Como una de las actividades que más hacen los amigos es jugar juntos, aquí venimos a aprender a jugar.
- c) *Presentación de las normas.* Se les explica las normas que han de cumplir durante las sesiones:
  - Se viene voluntariamente a jugar.
  - Se juega respetando las reglas de cada juego.
  - Si durante el juego surge algún problema tendréis que intentar solucionarlo entre vosotros.
  - Se puede cambiar de juego, siempre que os pongáis de acuerdo entre los dos.
  - No está permitido pelearse o hacerse daño.
  - No está permitido insultar, decir cosas feas, racistas o motes, o hacer gestos desagradables.

El paso siguiente es la elección conjunta de la actividad (*parte 2*). La pauta es que negocien entre ellos a qué van a jugar. El facilitador indica el momento en el que pueden empezar 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*), si ocurre una conducta no permitida (pegar, insultar,...) se considera obligatoria la intervención del facilitador. Debe dejar muy claro que no acepta la conducta, parando el juego. Se puede hablar sobre esto unos minutos, o pasar a otra cosa. Casi con este mismo rango de obligatoriedad, el facilitador deberá estar atento a la expresión de ideas y al uso de estrategias adecuadas por parte de los niños para identificarlas y reforzarlas, así como a los logros que se van alcanzando. Ejemplo de estas intervenciones son: “¡Muy bien Inés!, le has preguntado a tu compañera qué opina”, “Me gusta mucho que hayáis llegado a un acuerdo”.

La norma básica es interferir lo mínimo posible en las interacciones de los niños, pero hay situaciones en las que

puede ser recomendable intervenir, invitando a los niños a reflexionar sobre lo sucedido, a pensar en las consecuencias, a identificar sus deseos o tomar conciencia de los gustos de su compañero, a escuchar al compañero o a expresar sus ideas, a respetar las normas, etc. Cuando surgen conflictos y el facilitador ve que los niños no pueden resolverlos solos (por ejemplo, uno hace trampas, no hay acuerdo en elegir el juego, uno se aburre y el otro quiere seguir), el facilitador puede decir: “¿Cómo te sentirías tú si tus amigos te hicieran trampas en el juego?”, “¿Qué harían en esta situación dos buenos amigos que quisieran seguir siendo amigos y jugar juntos?”, “Robert, ¿Crees que Jorge quiere continuar jugando?”. También se pueden dar situaciones del tipo: no quieren jugar juntos, no les gustan los juegos que hay o quieren marcharse. En estas situaciones el facilitador podría decir: “Creo que no estamos siguiendo la norma de jugar juntos”, “Muy bien, hoy podemos seguir con estos juegos y al final podréis proponer algún juego para la semana siguiente”, “Irse no es una buena solución, pero si te vas tendrás otra oportunidad la semana siguiente”.

En el *Aprendizaje de la Amistad*, el facilitador utiliza principalmente tres técnicas: potenciación, enlace y habilitación. La *potenciación* (*empowering*, para el paso del nivel 0 al 1), sirve para ayudar al niño a identificar su perspectiva subjetiva, ver cómo ésta influye en su comportamiento y en las reacciones de los demás, por ejemplo diciendo: “Vicente tiende a coger un juguete e irse corriendo con él, es su manera de decir que el juguete le gusta y quiere jugar con él”. El *enlace* (*linking*, para el paso del nivel 1 al 2), sirve para ayudar a los niños a mantener su atención simultáneamente en ambas perspectivas uniendo los dos puntos de vista, por ejemplo: “Parece que Raúl se siente molesto porque no le has dejado elegir el juguete durante varias sesiones. Yo pienso que le gustaría elegir hoy, ¿verdad, Raúl?”. La *habilitación* (*enabling*, para el paso del nivel 2 al 3), es el apoyo que permite a los niños trascender las necesidades individuales para beneficio de la relación, por ejemplo: “¿Estáis contentos los dos con lo que acabáis de decidir?”.

Al final de la sesión es obligatoria una reflexión sobre lo sucedido en la sesión (*parte 4*). Karcher (2007) recomienda alguna modalidad de la *actividad 3-2-1*: nombrar tres cosas que salieron bien, dos cosas que pudieron perjudicar a la amistad, y una cosa que quieren trabajar durante la siguiente sesión. El facilitador puede recordar eventos positivos y algún conflicto surgido durante la sesión, promover que cada participante verbalice los logros del compañero así como los propios, y también su opinión sobre los juegos, el facilitador o la sesión.

### Aplicación

Además de adaptar el programa, completarlo con un protocolo y una formación de facilitadores, en el curso 2011-2012 se llevó a cabo una aplicación breve de 9 sesiones para

comprobar su funcionamiento. Los participantes fueron 15 parejas de niñas y niños rechazados de nueve aulas de 2º curso de Educación Primaria de cuatro colegios de Castellón.

A lo largo de las nueve sesiones los diferentes facilitadores observaron en todas las parejas cambios progresivos positivos en las competencias sociales. Algunos niños progresaron en su capacidad para identificar las conductas que pueden llevar a conflictos (por ejemplo, trampas, levantar la voz), expresar sus opiniones y proponer formas de solucionarlos (por ejemplo, “Tenemos que ser buenos amigos, no pelearnos, no pegarnos y no insultarnos para tener muchos amigos”). También se vio un progreso en cómo aprendieron a verbalizar lo positivo de uno mismo y sus progresos como pareja de juego, así como los logros del compañero (por ejemplo, “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”). Los niños también valoraron su participación en el proyecto (por ejemplo, “se nos pasa el tiempo volando porque nos lo pasamos muy bien”) y su importancia para conseguir nuevos amigos y mantenerlos (por ejemplo, “venimos para saber hacer amigos”).

Sin embargo se debe ser cauto a la hora de valorar la eficacia de esta intervención, dada su brevedad. El ReL-Q infantil proporciona una medida de madurez social. Con el objeto de analizar los datos, se ha formado un grupo control de niños medios que no hicieron el aprendizaje de la amistad, equiparable en tamaño y género al grupo de niños rechazados que sí participaron. Se ha realizado un análisis de varianza de medidas repetidas de dos factores (intrasujetos e intersujetos), comparando los niveles del factor intersujetos (haber participado o no) dentro de cada nivel del factor intrasujetos (pre y post). Los resultados muestran que no hay cambios intrasujetos ( $F_{1,48} = 0.171$ ;  $p = 0.681$ ): no hay cambio intra-individual con el paso del tiempo; tampoco se dan efectos inter-sujetos ( $F_{1,48} = 3.579$ ;  $p = 0.065$ ): no hay diferencias entre un grupo y otro. Estos resultados pueden ser debidos a que el intervalo temporal es demasiado breve y no permite observar cambios en el nivel de desarrollo, o que el número de sesiones es insuficiente. No obstante, el grupo de alumnos rechazados que recibió el aprendizaje de la amistad no empeoró su posición con relación al grupo de niños medios.

Realizar intervenciones en los mismos centros es una característica positiva, pero conlleva costes como no disponer de una sala permanente equipada para la grabación, requerir de varios equipos de grabación, etc. Otras limitaciones son las reticencias de algunos padres a que sus hijos sean grabados, hacer emparejamientos idóneos, y que los niños salgan del aula.

A modo de resumen, esta intervención con formato diádico-interactivo proporcionó a los niños un aprendizaje experiencial (jugando, negociando y reflexionando), en un contexto seguro (sus errores no tienen efecto directo en sus

relaciones), de ayuda interpersonal (el rol del facilitador), en una relación continuada nueva (durante nueve sesiones entre dos niños que no suelen jugar juntos). Así mismo, podemos señalar que todos los padres, profesores y niños participantes manifestaron su satisfacción con esta experiencia, y se prevé repetir bloques de 8 a 12 sesiones en el marco del proyecto longitudinal multicomponente que se está aplicando.

## Referencias

- Arsenio, W., & Cooperman, S. (1996). Children's conflict-related emotions: Implications for morality and autonomy. En M. Killen (Ed.), *Children's autonomy, social competence, and interactions with adults and other children: Exploring connections and consequences*. *New Directions for Child Development*, 73, 25-39. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bagwell, C.L., & Schmidt, M.E. (2011). *Friendships in childhood and adolescence*. Nueva York: The Guilford Press.
- Berndt, T.J., & McCandless, M.A. (2009). Methods for Investigating Children's Relationships with Friends. En K.H. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 63-81). Nueva York: The Guilford Press.
- Bierman, K.L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. Nueva York: Guilford Press.
- Bierman, K.L., & Greenberg, M.T., & the Conduct Problems Prevention Research Group (1996). Social skills training in the Fast Track program. En R.D. Peters, & R.J. McMahon (Eds.), *Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency* (pp. 65-89). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bukowski, W.M., Motzoi, C., & Meyer, F. (2009) Friendship as Process, Function, and Outcome. En K.H. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 217-231). Nueva York: The Guilford Press.
- Coplan, R.J., & Arbeau, K.A. (2009). Peer Interactions and Play in Early Childhood. En K.H. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 143-161). Nueva York: The Guilford Press.
- Coplan, R.J., Gavinski-Molina, M.H., Lagacé-Séguin, D., & Wichmann, C. (2001). When girls versus boys play alone: Gender differences in the associates of nonsocial play in kindergarten. *Developmental Psychology*, 37, 464-474.
- Coplan, R.J., & Schneider, B.H. (2009). *HUGS Education and Training Program for Parents of Shy Preschoolers*. Manuscrito no publicado.
- Dishion, T.J., & Stormshak, E.A. (2007). *Intervening in children's lives: An ecological, family-centered approach to mental health care*. Washington, DC: American Psychological Association.
- García Bacete, F.J., Sureda, I., & Monjas, M.I. (2010). El rechazo entre iguales en la Educación Primaria: una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26 (1), 123-136.
- Gest, S.D., Graham-Bermann, S.A., & Hartup, W.W. (2001). Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development*, 10, 23-40.
- Hartup, W.W., & Abecassis, M. (2002). Friends and enemies. En P.K. Smith, & D. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 286-306). Oxford: Blackwell.
- Hartup, W.W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121, 355-370.
- Hoza, B., Mrug, S., Pelham, W.E.Jr., Greiner, A.R., & Gnagy, E.M. (2003). A friendship intervention for children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Preliminary findings. *Journal of Attention Disorders*, 6, 87-98.
- Hubbard, J.A. (2001). Emotion expression processes in children's peer interaction: The role of peer rejection, aggression, and gender. *Child Development*, 72, 1426-1438.
- Gifford-Smith, M.E. & Brownell, C.A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Karcher, M. (2007). *Pair counseling: A developmental intervention for counseling children in dyads*. San Antonio: Universidad de Texas, The Pair Counseling Research Program.
- Kohlberg, L. (1963). Moral development and identification. En H.W. Stevenson (Ed.), *Child psychology: 62<sup>nd</sup> yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kupersmidt, J.B., Burchinal, M., & Patterson, C. J. (1995). Developmental patterns of childhood peer relations as predictors of externalizing behavior problems. *Development and Psychopathology*, 7, 825-843.
- Laursen, B., Bukowski, W.M., Aunola, K., & Nurmi, J.E. (2007). Friendship moderates prospective associations between social isolation and adjustment problems in young children. *Child Development*, 78, 1395-1404.
- Lavallee, K.L., Bierman, K.L., Nix, R.L., & Conduct Problems Prevention Research Group (2005). The impact of first-grade "friendship group" experiences on child social outcomes in the Fast Track program. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 307-324.
- Mervis, B.A. (1998). The Use of Peer-Pairing in Schools to Improve Socialization. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 15 (6), 467-477.

- Mikami, A.Y. (2010). *Parental Friendship Coaching Intervention Manual*. Manuscrito no publicado. Universidad de Virginia.
- Mikami, A.Y., Lerner, M.D., Griggs, M.S., McGrath, A., & Calhoun, C.D. (2010). Parental Influence on Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: II. Results of a Pilot Intervention Training Parents as Friendship Coaches for Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 737-749.
- Nesdale, D. (2011). Social groups and children's intergroup prejudice: Just how influential are social group norms? *Anales de Psicología*, 27 (3), 600-610.
- Newcomb, A., & Bagwell, C. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 306-347.
- Patterson, G.R., Dishion, T.J., & Yoerger, K. (2000). Adolescent growth in new forms of problem behavior: Macro- and micro-peer dynamics. *Prevention Science*, 1, 3-13.
- Pellegrini, A.D. (2002). Rough-and-tumble play from childhood through adolescence: Development and possible functions. En P.K. Smith, & C.H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 437-453). Malden, MA: Blackwell.
- Peterson, J.B., & Flanders, J.L. (2005). Play and the regulation of aggression. En R.E. Tremblay, W.W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 133-157). Nueva York: Guilford Press.
- Rubin, R.M., & Hubbard, J.A. (2002). Children's verbalizations and cheating behavior during game playing: The role of sociometric status, aggression, and gender. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 65-78.
- Rubio, A. (2012). *Aprendizaje de la amistad. Aplicación de un método de intervención por parejas propuesto por R. Selman*. Trabajo Fin de Máster. Universidad Jaume I, Castellón.
- Schneider, B.H. (2012). *Los niños a quienes les cuesta hacer amigos*. Conferencia impartida en el Ciclo de Conferencias "Los Lunes en Familia" organizado por el Máster Universitario en Intervención y Mediación Familiar. Universidad Jaume I.
- Schneider, B.H., Coplan, R.J., & DeBow, A. (2008). Clinical diagnosis, prevention, and intervention. En A. LoCoco, H. Rubin, & C. Zappulla (Eds.), *L'isolamento sociale durante l'infanzia [Social withdrawal in childhood]* (pp. 121-141). Milán: Unicopli.
- Selman, R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. Nueva 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.
- Schultz, L.H., Yeates, K.O., & Selman, R.L. (1989). *The interpersonal negotiation strategies interview manual*. Manual no publicado. Cambridge: Universidad de Harvard.
- Singer, J.L., & Singer, D.G. (2006). Preschoolers' imaginative play as precursor of narrative consciousness. *Imagination, Cognition and Personality*, 25, 97-117.
- Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. Nueva York: Norton.
- Troop-Gordon, W.P., & Asher, S.R. (2005). Modifications in children's goals when encountering obstacles to conflict resolution. *Child Development*, 76, 568-582.
- Vitaro, F., Boivin, M., & Bukowski, W.M. (2009) The Role of Friendship in Child and Adolescent Psychosocial Development. En K.H. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 568-585). Nueva York: The Guilford Press.

