

Psicología y Educación: Presente y Futuro

Coordinador: Juan Luis Castejón Costa
ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

© CIPE2016. Juan Luís Castejón Costa

Ediciones : ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

ISBN: 978-84-608-8714-0

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o cien

Presentación

PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN: PRESENTE Y FUTURO

En este volumen se recogen una serie de trabajos presentados en *el VIII Congreso Internacional de Psicología y Educación* (CIPE2016) realizado en la Universidad de Alicante en junio del 2016, organizado por la Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE) en el que se han dado cita alrededor de mil académicos y profesionales de la psicología y la educación de diversos países.

Los trabajos recogidos en este libro se articulan alrededor de las distintas áreas temáticas que de manera transversal definen los contenidos fundamentales de la investigación en el campo de la psicología de la educación en la actualidad, junto con aquellas líneas de trabajo que van a constituir el futuro inmediato.

Los diversos aspectos del desarrollo cognitivo, personal, emocional y social, y sus relaciones con el aprendizaje, siguen siendo un aspecto que es necesario abordar en las relaciones entre la psicología y la educación. La interrelación entre aprendizaje y desarrollo se incluye en este ámbito.

También ocupan un lugar central en este libro los temas clásicos de la psicología de la educación, relativos al aprendizaje, la motivación escolar, la autorregulación, la inteligencia en relación con la educación, la creatividad, las estrategias de aprendizaje, el autoconcepto, las habilidades sociales o la inteligencia emocional, así como las relaciones de estos aspectos, y otros más novedosos como los deberes escolares, con el rendimiento académico.

La neurociencia provee en la actualidad una sólida base a las intervenciones psicoeducativas para mejorar los procesos fundamentales del aprendizaje y la memoria, fundamentar la práctica educativa e instruccional, así como para comprender e intervenir en las dificultades de aprendizaje. A la vez que constituye una de las líneas de investigación con más futuro en el ámbito de la psicología y la educación, como se pone de manifiesto en los trabajos que tratan este tema.

La psicología de la instrucción se ha convertido en la parte fundamental de la psicología de la educación, que se ocupa del proceso de enseñanza y aprendizaje en el ámbito escolar, y abarca desde la formación del profesorado hasta la evaluación de los aprendizajes, pasando por uno de sus temas centrales, el diseño de nuevos ambientes de enseñanza-aprendizaje que estimulen y motiven al aprendiz. Sin dejar de lado otros de los temas centrales de la psicología de la instrucción, como son el análisis y desarrollo de las habilidades cognitivas y los procesos de adquisición del conocimiento en áreas específicas de contenido. El uso de los resultados acumulados de la investigación para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje o lo que se ha venido en llamar enseñanza basada en la evidencia, es otro aspecto que se incluye en este apartado.

La tecnología, o quizá sea mejor hablar de las diversas tecnologías, y su relación con el aprendizaje, son otro de los temas que se incluyen en el libro y que se está convirtiendo en parte fundamental de este campo. Las nuevas (y viejas) tecnologías para el aprendizaje, la relación enrevesada entre la tecnología y la educación y el diseño de instrumentos de enseñanza asistida por ordenador en contextos educativos es otro de los temas incluidos en este libro.

Un aspecto central del libro lo constituye el conjunto de trabajos sobre las dificultades de aprendizaje y los trastornos del desarrollo. Estas aportaciones incluyen temas tan variados como los nuevos enfoques en la identificación de las dificultades de aprendizaje, la intervención en los trastornos de atención e hiperactividad, la evaluación y la intervención en los trastornos del espectro autista, o la sistematización de las conclusiones de los trabajos sobre la eficacia en la intervención en las dificultades del aprendizaje y del desarrollo. En un ámbito muy cercano se sitúan los trabajos sobre detección, diagnóstico e intervención temprana, y su importancia para la prevención de los trastornos del desarrollo y del aprendizaje desde el ámbito familiar y escolar.



Presentación

Los trabajos sobre la identificación, evaluación e intervención con estudiantes de altas habilidades completan la serie de estudios sobre las diferencias individuales y la diversidad educativa, sus características y respuesta psicoeducativa.

Otro de los temas de mayor actualidad en el campo de la psicología y la educación, recogidos en este libro, es el de la convivencia y los conflictos interpersonales en el ámbito escolar: La evaluación y la prevención de la violencia en primaria y secundaria, el acoso –bullying- y el acoso tecnológico, o cyberbullying, y la evaluación de los programas de intervención con la finalidad de realizar una práctica basada en la evidencia, entre otros.

La importancia de los contextos de aprendizaje, tanto del contexto familiar como del social, y de la educación no formal, se pone de manifiesto en los trabajos que tratan estos temas. Del mismo modo que lo hace los trabajos sobre el tema del género y la educación.

Los trabajos sobre asesoramiento y orientación psicoeducativa, que tratan temas como el papel del orientador en la formación del profesorado, la formación necesaria del psicólogo/orientador, la valoración de los modelos de práctica profesional, o las funciones del departamento de orientación en la universidad, también se recogen en esta publicación.

Otros temas abordados tratan sobre la psicología del deporte y la educación, la enseñanza superior y la definición de las competencias profesionales que aseguren una adecuada inserción laboral y desarrollo profesional, o la formación y el perfil profesional del psicólogo educativo.

A todos los autores que han participado con sus trabajos en este volumen deseo agradecerles sus valiosas aportaciones. La colaboración de cada uno de los autores contribuye a dar una panorámica general de la psicología de la educación en el presente y a definir los temas de futuro en esta área.

El coordinador

“Programa Aprendizaje de la Amistad: Un programa específico para el desarrollo sociocognitivo de reciprocidad entre iguales”

Rubio, A.¹, García, F. J.¹, Roselló, S.¹, Llin, E.¹, Renau, C.¹, Marande, G.¹, Ortiz, Y.¹

¹*Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y metodología, Universitat Jaume I de Castelló, Castellón, España.*

barredaa@uji.es

El grupo GREI de Investigación (Grupo interuniversitario de investigación del Rechazo Entre Iguales en contextos escolares) lleva años tratando de favorecer la integración social y escolar del alumnado en situación de rechazo entre iguales, desarrollando en las aulas un ambiente de potenciación y práctica de aceptación, apoyo y convivencia entre los diferentes agentes (profesorado, compañeros, familias, alumno rechazado). Un componente específico de este modelo multinivel, multiagente y multicomponente, es el Aprendizaje de la Amistad, dirigido a mejorar las competencias sociales de los alumnos rechazados en interacción. Tener amigos es una de las variables que mejor predice superar la situación de rechazo. La amistad se caracteriza por ser una situación de reciprocidad. Robert Selman (1980) propuso unos de los modelos más importantes sobre el desarrollo de la reciprocidad (egocentrismo, perspectiva subjetiva, perspectiva de segunda persona, perspectiva de tercera persona, perspectiva de interdependencia). El aprendizaje de la amistad es un programa elaborado a partir del Pair Counseling de Karcher (2007), una adaptación para trabajar en contextos educativos la propuesta de intervención Pair Therapy propuesta por Selman y Schultz (1990). 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. El programa consiste en 8-10 sesiones de juego en pareja, con presencia de un facilitador, con la única regla de que los niños se pongan de acuerdo en elegir, cambiar o finalizar el juego de forma respetuosa. Componentes del programa: criterios de emparejamiento; preparación del entorno; realización de la primera sesión (estructura, objetivo, normas); sesiones intermedias (elección juegos, interacciones parejas, intervenciones facilitadoras mediante técnicas específicas, reflexión inicial y final, supervisión del facilitador). La intervención se evalúa mediante el cuestionario de relaciones sociales Rel-Q (Schultz, y Selman, 2005) y registro de sesiones mediante observación de conductas (Schultz, Yeates, y Selman, 1989).

Palabras clave: coordinación de perspectivas, reciprocidad, amistad, juego en pareja, reciprocidad, negociación interpersonal, programa.

“Friendship Learning Program: A specific program for the sociocognitive development of reciprocity skills between peers”

Rubio, A.¹, García-Bacete, F. J.¹ Roselló, S.¹, Llin, E.¹, Renau, C.¹, Marande, G.¹, Ortiz, Y.¹

¹*Departament of developmental, educational and social Psychology and Methodology,
University Jaume I of Castellon, Castellon, Spain.*


barredaa@uji.es

GREI (interuniversity research group on peer rejection in school contexts) has been working for years to promote the social and educational integration of students in situation of rejection by generating a classroom climate of empowerment, and the practice of acceptance and support between the different educational agents (teachers, peers, families, rejected students). A specific component of this multilevel, multiagent and multicomponent intervention program is the Friendship Learning, which aims to improve the social skills of rejected children in interaction. Having friends is one of the variables that best predicts the overcome of the rejection situation. Friendship is characterized by being reciprocal. Robert Selman (1980) proposed some of the most important models on the development of reciprocity (egocentrism, subjective perspective, perspective of the other, third person perspective, perspective of interdependence). Friendship learning is a program based on Karcher’s Pair Counseling (2007), itself an adaptation of Pair Therapy proposed by Selman and Schultz (1990), to work in educational contexts. The purpose of Friendship Learning is to help children coordinate different social perspectives and use more effective negotiation strategies in the context of a relationship. The program consists of 8 to 10 play sessions in pair, under the monitoring of a facilitator, with the only rule that both children agree to choose, change or end the game in a respectful manner. The main components of the program are criteria of pairing; preparation of the context; realization of the first session (structure, objective, standards); intermediate sessions (choice of the games, peer interactions, enabling interventions using specific techniques, initial and final reflections guided by the facilitator). The intervention was evaluated by means of the Relationship Questionnaire (Schultz, y Selman, 2005) and the record of the play sessions using observation method (Schultz, Yeates y Selman, 1989).

Key words: coordination of perspectives, reciprocity, friendship, Learning Friendship, game with friends

1. Introducción

Las relaciones entre iguales son cada vez más importantes en el desarrollo de las personas (Bukowski, Brendgen y Vitaro, 2007). En el contexto de los iguales, es un entorno donde el niño puede practicar y adquirir habilidades sociales, tomar contacto con normas sociales que no se dan en el entorno familiar, y contribuyen a la creación de la identidad, así como desarrollar y validar su Yo (García Bacete, Sureda y Monjas, 2010). El tipo sociométrico del niño es un constructo que indica hasta qué punto un niño es en general querido o aceptado por sus iguales. Los estudios han demostrado que el tipo sociométrico rechazado es predictivo, sea como efecto principal o como efecto aditivo, de trastornos psicopatológicos y de abandono escolar, entre otras consecuencias negativas en la adolescencia (Rubin, Bowker y Kennedy, 2009) o pueden desencadenar en conductas externalizantes (consumo de alcohol, delincuencia,



agresividad...) o síntomas internalizantes como la soledad o la depresión (Bukowski et al., 2009). La importancia del estudio de este fenómeno viene avalada por una amplia y larga trayectoria investigadora en otros países (Asher y Coie, 1990; Bierman, 2004; Leary, 2001). El porcentaje de Rechazo se sitúa en el 12-15%, con pequeñas variaciones a lo largo de la escolaridad (García Bacete, et. al. 2010; Marande, 2014). En las relaciones entre iguales, las relaciones de amistad destacan por ser las más importantes. 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 y McCandless, 2009). Además, interactuar con amigos ayuda a aprender a tomar decisiones conjuntas, expresar empatía y profundizar en sus puntos de vista. (Crosnoe y Needham, 2004). La presencia o ausencia de amistades tiene importantes implicaciones del desarrollo, y la calidad de las amistades también es un factor importante (Deptula y Cohen, 2004). Los estudios revelan que los niños rechazados carecen de una comprensión profunda de cómo actuar en las tareas sociales (p.e. incorporarse a un grupo para jugar), ni anticipan las consecuencias de las estrategias que emplean en el futuro de las relaciones mismas (Troop-Gordon y Asher, 2005). Hartup y Abecassis, (2002) también afirman que los alumnos rechazados tienen dificultades para hacer amigos y conservarlos en el tiempo. Los investigadores discrepan acerca de los factores específicos que constituyen amistades de calidad, pero algunos componentes de calidad probablemente incluyen compañerismo, intimidad (cercanía psicológica), conflicto y su resolución subsecuente y la provisión de ayuda o asistencia (Deptula y Cohen, 2004). Además, la calidad de sus relaciones también contribuye a desarrollar habilidades para la competencia social, Cillessen, (2010) en el prólogo del libro “Sociomet” de García y González, (2010).

2. Modelo de coordinación de perspectivas de Robert Selman.

Los teóricos del desarrollo cognitivo postulan que los individuos se desarrollan cognitivamente a través de etapas evolutivas y jerárquicas que progresan de forma invariable (Hartup, 2009; en Rubin, Bukowski, y Laursen, 2009). En este sentido, teóricos que han descrito diferentes áreas de desarrollo cognitivo incluyen a Jean Piaget, desarrollo cognoscitivo; Lawrence Kohlberg, el desarrollo moral; William Perry, el desarrollo intelectual; David Hunt, desarrollo conceptual; Jane Loevinger, desarrollo del ego; y Robert Selman, desarrollo de la toma de perspectiva social. Selman afirma que identificar la capacidad social-cognitiva para coordinar diferentes perspectivas sociales de uno mismo y otros, es vital para la educación y el desarrollo del carácter en la etapa adulta, (Selman, 1980). Este modelo, tiene sus principales raíces en los trabajos sobre el desarrollo moral de Kohlberg y otros partidarios y sus predecesores incluyendo Dewey, Piaget, Loevinger, Hunt, y Perry (Selman, 1980, Selman y Schultz, 1990, Selman et al., 1997). Selman propuso una secuencia evolutiva en los niveles de toma de perspectiva que representa el desarrollo cognoscitivo de la capacidad del niño para entender, articular y coordinar mentalmente diversas perspectivas sociales. Podemos definir la toma de perspectiva como la capacidad humana para entender los pensamientos, necesidades y creencias de las personas que no sea uno mismo (Selman, 1980). Esta capacidad de “ponerse en la perspectiva del otro” es fundamental para las relaciones humanas exitosas. Hay cinco etapas o niveles de desarrollo (Selman, 1980). Estas etapas son: nivel 0, *egocéntrico* (de 3-5 años de edad), egocentrismo indiferenciado entre lactantes y niños pequeños; nivel 1, *subjetivo* (de 6-7 años de edad), la perspectiva de la “primera persona”, capacidad de un niño en articular su propia perspectiva subjetiva, el “Yo”; nivel 2, *recíproco* (de 7-8 años de edad), la perspectiva de la “segunda persona”, capacidad del niño para reflexionar simultáneamente sobre él mismo y los demás, la perspectiva de del “yo y tú”; nivel 3, mutuo (de 12-14 años de edad), la “tercera persona” o perspectiva abstracta, capacidad de los adolescentes para entender lo que quieren ambas partes y anticipar lo que será mejor para la relación, la perspectiva del “nosotros”. Por último, la adopción de una perspectiva sociológica que permite a la persona conceptualizar las relaciones en términos de dependencia y de interdependencia (nivel 4, *sociológica o interdependiente* de 15-18 años de edad), (Selman y Schultz, 1990). Así, el desarrollo efectivo de las relaciones sociales requiere el avance gradual

de una perspectiva del “yo” al “nosotros”, gracias a cambios que se producen en tres constructos o capacidades cognitivas: a) *la comprensión interpersonal* o la forma en la que uno entiende la amistad y los procesos asociados, b) *el significado personal* o la implicación emocional que uno es capaz de poner en las relaciones interpersonales, y c) *las estrategias interpersonales de negociación* o cómo piensa uno sobre las tareas sociales y la forma de resolverlas. Así, cada nivel de toma de perspectiva exige un tipo específico de estrategia de negociación interpersonal. Las estrategias de negociación interpersonal son acciones que los individuos utilizan para resolver conflictos interpersonales dentro de las relaciones sociales. Estas capacidades o habilidades interpersonales caracterizan el cómo los individuos interactúan (Selman y Schultz, 1990). Además, 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 para conseguir un objetivo, enfocadas a uno mismo o hacia los demás. Algunos niños tienden a cambiar ellos mismos cediendo (orientación auto-transformadora), mientras que otros niños, mediante estrategias de lucha, amenaza y manipulación, parecen conseguir predominantemente que los otros se conformen o cambien (orientación otro-transformador), (ver figura 1). Los niños de nivel 0, se comportarán de forma egocéntrica y sus estrategias de negociación serán de tipo impulsivo para conseguir sus deseos o necesidades. Los niños de nivel 1, tenderán a utilizar acciones unilaterales como su principal estrategia enfocada a obtener lo que quieren. En el nivel 2, las estrategias recíprocas tales como la cooperación y llegar a acuerdos, se considerarán necesidades de ambas partes, las estrategias de negociación serán cooperativas.

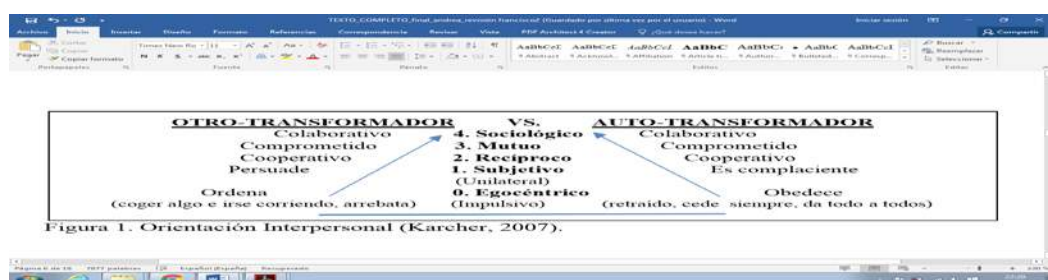



Figura 1. Orientación Interpersonal (Karcher, 2007).

En el nivel 3, un niño utiliza estrategias colaborativas para lograr un equilibrio entre las necesidades de uno mismo y el otro niño y un compromiso entre ambas partes. Y, por último, en el nivel 4, las estrategias colaborativas van orientadas a considerar lo que es mejor para la relación, por lo que sus estrategias de negociación serán también de compromiso entre ambas partes.

3. Técnicas de intervención del Aprendizaje de la Amistad.

En el Aprendizaje de la Amistad, el facilitador utiliza principalmente tres técnicas, (García, Rubio, Milián y Marande, 2013; Karcher, 2002, 2007; Selman, y Schultz, 1990). La 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. 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. 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. La estrategia fundamental del facilitador es identificar la perspectiva y orientación de cada participante para intervenir en los momentos de conflicto o desacuerdo y fomentar que cada niño/a sea capaz de experimentar interacciones exitosas de forma continuada. Para ello, se debe impulsar que “la toma de conciencia” de aquellas estrategias que no son exitosas para la relación, y puedes dar lugar a conflictos en el



desarrollo de las sesiones. Así, una vez se llega a la perspectiva de que el otro también puede tener otras necesidades, se refuerza la actitud de ceder y cooperar para que la sesión sea exitosa. La premisa fundamental del Aprendizaje de la Amistad es que los participantes tengan el mayor número posible de experiencias positivas en las sesiones de juego

4. Programa Aprendizaje de la Amistad, una adaptación española del Pair Counseling.


El grupo GREI de Investigación lleva años tratando de favorecer la integración social y escolar del alumnado en situación de rechazo entre iguales, desarrollando en las aulas un ambiente positivo y de aceptación, apoyo y convivencia entre los diferentes agentes participantes (profesorado, compañeros, familias, alumno rechazado...). Así, el modelo se caracteriza por ser un programa multinivel, multiagente y multicomponente, cuyas principales características metodológicas son: 1) Mediante Intervención Universal, que se aplica a todo el alumnado de la muestra experimental -vía formación del profesorado- y que incluye un programa de actividades para el desarrollo socioemocional y la intervención sobre el clima social de aula, se pretende generar un contexto positivo y propicio para 2) incorporar con garantía de eficacia una Intervención Específica, a) con alumnos rechazados, -consistente en el programa de aprendizaje de la amistad-, y b) con familias de alumnado rechazado, implementando un taller de padres/madres facilitadores de la amistad de los hijos, trabajando en las relaciones familia-escuela y diseñando un plan individualizado para cada familia. Así, el programa del Aprendizaje de la Amistad como componente específico de la intervención, se fundamenta en los trabajos de Karcher (2002; 2007), a partir del *Pair Counseling*, una adaptación para trabajar en contextos educativos sobre la propuesta de intervención *Pair Therapy* propuesta por Selman y Schultz (1990). La diferencia entre la terapia de pareja de Selman y el consejo de pareja de Karcher, es que la terapia de pareja, es una terapia más prolongada en el tiempo, menos estructurada, menos énfasis en el desarrollo de habilidades, se centra en el desarrollo de la personalidad a través de la relación terapéutica, y por lo general está enfocada a niños con trastornos emocionales y de la personalidad graves. En cambio, el consejo de pareja, es más estructurado, más énfasis en el desarrollo de habilidades, y promueve el desarrollo de habilidades interpersonales (por ejemplo, la resolución de problemas, resolución de conflictos...). Así, el objetivo del aprendizaje de la amistad es ayudar a niños y adolescentes a desarrollar las habilidades necesarias para tener relaciones sociales competentes, hacer amigos y mantener las amistades, en este caso niños y niñas en situación de rechazo.

4.1. Destinatarios .

El grupo Grei de Investigación ha realizado el modelo específico del Aprendizaje de la Amistad en los cursos centrales de Educación Primaria. Esto es 2º, 3º y 4º de EP, a unas 18-22 parejas cada año, siendo un 70% de éstas, participantes que se han beneficiado entre 2 y 3 años consecutivos. Los emparejamientos en el Aprendizaje de la Amistad son siempre entre alumnos identificados como rechazados, o que bien estén en foco de preocupación por parte de sus docentes en el contexto de la competencia social. Para las propuestas de los emparejamientos, se usan dos criterios: (a) de similitud (mismo género, edad similar, historia compartida o intereses comunes sin que se den niveles de mejores amigos o enemistad; nivel similar de desarrollo) 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, esta diferencia de orientación posibilita que cada niño pueda aprender a interactuar.

4.2. Procedimiento.


Se distinguen cinco fases: los procesos de evaluación, el emparejamiento, la preparación del entorno, el desarrollo de las sesiones y la supervisión. En la evaluación, en primer lugar, se administra el cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales (SOCIOMET), de García Bacete y González, (2010). Se trata de un sistema de nominacio-



nes entre iguales que pone al niño en situación de elegir a compañeros permitiendo conocer el criterio de preferencia y poder identificar a los niños en situación de rechazo. Posteriormente, antes y después del periodo de sesiones se administra el Cuestionario de Relaciones Sociales (Rel-Q) de Schultz y Selman (2005). El Rel-Q, consta de dos versiones, la versión V4 para niños de 9 a 14 años de edad, y la versión K3, para niños de 5 a 9 años de edad. En este estudio se utilizan ambas en función de la edad. El Rel-Q es un cuestionario de opción múltiple que evalúa el nivel de desarrollo de las competencias interpersonales en el marco de las relaciones sociales. Cada respuesta se le otorga un nivel de desarrollo según el modelo de Selman de 1980. Las escalas del Rel-Q giran en torno a los 3 constructos teóricos propuestos en la teoría cognitiva de Selman (comprensión interpersonal, significado personal y estrategias de negociación) y la toma de perspectiva social. También se usan instrumentos de evaluación continua (Karcher, 2007): anotaciones de lo que ocurre en las sesiones basadas en la teoría (estrategias, toma de perspectiva, expresión de emociones...) 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 y Selman, 1989). Simultáneamente se prepara el entorno. Esto incluye informar a los padres sobre el aprendizaje de la amistad y pedirles autorización para participar y ser grabado. Se informa a los profesores para garantizar la idoneidad de la pareja, la confidencialidad y el mejor momento para que el niño salga de clase. La intervención consta de 8-12 sesiones cada año con cada pareja. En cada sesión los niños juegan durante aproximadamente 30-45 minutos con 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 las discrepancias. Una parte importante del método es la supervisión. La supervisión se centra en casos individuales (en parejas). Se realizan tres sesiones de supervisión en equipo por caso cada año, en las que el facilitador presenta un informe del caso, con sus reflexiones y dudas, junto con las sesiones grabadas, y se evalúa en equipo el progreso de las sesiones.

5. Conclusiones.

Autores como Asher y Coie, (1990), Bierman, (2004), o Leary, (2001), avalan la importancia del fenómeno del rechazo sobre el desarrollo evolutivo. Y sabemos, según Marande (2014), que entre un 12-15% por aula, se ven excluidos de las oportunidades de aprendizaje social. Por ello, en respuesta a la realidad compleja que supone las situaciones de rechazo, el grupo GREI está desarrollando y aplicando un modelo de intervención multinivel, multi-componente y multiagente. De los 12 componentes que llevan cabo para integrar a los alumnos rechazados, aquí se describe uno de los componentes específicos. Las variantes del Aprendizaje de la Amistad, el *Pair Therapy* o el *Pair Counseling*, sabemos que promueve desarrollo cognitivo (Faubert et al., 1996). El *Pair Counseling* se han utilizado con éxito en muchos lugares, incluyendo escuelas públicas y privadas, escuelas especiales para niños con trastornos o desajustes emocionales o de conducta, centros de tratamiento residencial y centros penitenciarios (Watts, 1997; McCullough, Wilkins y Selman, 1997; Horton 2008, Schultz, 1997; Schultz y Selman, 1997; Moody, 1997). Estos y muchos otros estudios, muestran que el *Pair Counseling* promueve la capacidad de coordinar diferentes perspectivas favoreciendo relaciones exitosas. Según Karcher, McClatchy, y Borsuk, (en prensa), el *Pair Counseling*, parece ser útil en la disminución de comportamientos externalizantes (agresión, impulsividad, negativismo desafiante, hiperactividad...) e internalizantes (inhibición, evitación, timidez...). En un estudio de Karcher y Lewis (2002), realizaron de 15 a 18 sesiones del *Pair Counseling* a 20 participantes de un centro de salud mental. Encontraron diferencias en la comprensión interpersonal de los pacientes participantes en comparación al grupo control. En cambio, ni Karcher ni Moody encontraron efectos positivos en las conductas externalizantes en participantes de centros penitenciarios con alta incidencia en conductas delictivas. No obstante, Moody (1997), defiende que el *Pair Counseling*, fomenta relaciones positivas entre los participantes y les brinda la oportunidad de practicar habilidades sociales en un entor-




no protegido. Horton (2008), llevaron a cabo 10 sesiones de *Pair Counseling* con 16 estudiantes de secundaria. No hubo diferencias significativas en las pruebas cuantitativas. Sin embargo, mediante estudios de casos únicos, Horton sostuvo que los participantes mejoraron la calidad de las relaciones y el rendimiento académico. McClain y Sampson (2013) sugieren el *Pair Counseling*, es un enfoque rentable para la orientación profesional, facilitar la adaptación a la universidad, y ayudar a los estudiantes a aprender el uno del otro (es decir, la gestión del tiempo) e interactuar con diversos compañeros.

En conclusión, la investigación sobre el *Pair Counseling*, muestra sus limitaciones sobre su eficacia en medidas cuantitativas. Pero, en la mayoría de los estudios tenían muestras pequeñas, pocas sesiones, y algunas no utilizaron métodos de estructuración y registro de sesiones de forma sistemática. Esto da fuerza al método planteado en este estudio. Se realizan 8-10 sesiones cada año sistematizadas mediante grabaciones de vídeo, revisadas sesión a sesión y registradas mediante evaluación de sesiones a partir de la propuesta de Schultz, Yeates y Selman, (1989) y mediante análisis cuantitativo antes y después de cada intervención anual con el cuestionario de relaciones sociales Rel-Q (Schultz, y Selman, 2005). Los resultados preliminares que se han obtenido en el grupo GREI de Investigación, giran en torno a los planteados por Karcher, McClatchy, y Borsuk, (en prensa) sobre conductas externalizantes e internalizantes. Los docentes, manifestaron que alumnos participantes se mostraron más pausados en sus interacciones en los casos de participantes más impulsivos o agresivos, y menos retraídos a los alumnos con problemas de timidez. En las grabaciones sistematizadas se puede observar cómo los alumnos aumentan su comprensión interpersonal, como apuntaban Karcher y Lewis (2002). Las limitaciones son similares a las planteadas por Horton (2008). La muestra es difícil de conseguir, ya que no sólo han de estar en situación de rechazo o preocupación, sino que deben pedirse autorizaciones y buscar los espacios idóneos para las grabaciones. En cuanto a las líneas futuras de investigación, sería interesante aplicar el Aprendizaje de la Amistad en una muestra más amplia, durante 20 sesiones como apunta Karcher (2007), y en una muestra en que no haya sido foco de otras intervenciones en el marco de las relaciones entre iguales.

5. Referencias bibliográficas.

- Asher, S.R., y Coie, J.D., (1990). *Peer rejection in childhood*. Cambridge: University Press.
- Berndt, T.J., y McCandless, M.A. (2009). *Methods for Investigating Children's Relationships with Friends*. En K.H. Rubin, W. Bukowski, y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 63-81). Nueva York: The Guilford Press.
- Bierman, K. (2004). *Peer rejection. Developmental, processes and intervention strategies*. New Cork: The Guilford Press.
- Bukowski, W.M., Brendgen, M. y Vitaro, F. (2007). *Peers and Socialization: Effects on Externalizing and Internalizing Problems*. En J. E. Grusec y P.D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (355 – 381) Nueva York: The Guilford Press
- Bukowski, W.M., Motzoi, C., y Meyer, F. (2009) *Friendship as Process, Function, and Outcome*. En K.H. Rubin, W. Bukowski, y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 217-231). Nueva York: The Guilford Press.
- Cillessen, A.H.N. (2010). *Prologo*. In J. González y F. J. García Bacete, *SOCIOMET. Evaluación de la competencia entre iguales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Crosnoe, R., y Needham, B. (2004). *Holism, contextual variability, and the study of friendships in adolescent development*. *Child Development*, 75(1), 264-279.

- Deptula, D.P., y Cohen, R. (2004). Aggressive, rejected, and delinquent children and adolescents: A comparison of their friendships. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 75- 104.
- Faubert, M., Locke, D.C, Sprinthall, N.A., y Howland, W.H. (1996). Promoting cognitive and ego development of African-American rural youth: A program of deliberate psychological education. *Journal of Adolescence*, 19, 533-543.
- García Bacete, F. J. y González, J. (2010). *SOCIOMET. Evaluación de la competencia social entre iguales. La sociometría y otras medidas*. Madrid: TEA Ediciones.
- García Bacete, F. J., Rubio Barreda, A., Milián, I. y Marande, G. (2013). El aprendizaje de la amistad en la Educación Primaria. Un procedimiento intensivo para ayudar a los niños rechazados a hacer amigos. *Apuntes de Psicología*, 31, 2,155-163
- García Bacete, F. J., Sureda García, I. y Monjas Casares, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de psicología*, 26 (1), 123-136.
- Hartup, W.W., (2009). Critical issues and theoretical viewpoints. En K.H. Rubin, W. Bukowski, y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 63-81). Nueva York: The Guilford Press.
- Hartup, W.W., y Abecassis, M. (2002). Friends and enemies. En P.K. Smith, y D. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (286-306). Oxford: Blackwell.
- Horton, J. K. (2008). Pair counseling for high school students: Improving friendship skills, interpersonal relationships, and behavior among aggressive and withdrawn adolescents. Doctoral dissertation. The College of William and Mary, Virginia.
- Karcher y Lewis, S. (2002). Pair counseling: The effects of a dyadic developmental play therapy on interpersonal understanding and externalizing behaviors. *International Journal of Play Therapy*, 11(1), 19-41.
- Karcher, M. (2007). *Pair counseling: A developmental intervention for counseling children in dyads*. San Antonio: Universidad de Texas, The Pair Counseling Research Program.
- Karcher, M. J., McClatchy, K., y Borsuk, C. (in press). Pair counseling to promote social competencies among school-age children through dyadic intervention. In A. Drewes y C. Schaefer (Eds.). *Play therapy for school-age children*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Leary, M.R. (Ed.) (2001). *Interpersonal rejection*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Marande (2014). *Evaluación del impacto de una intervención multinivel, multicomponente y multiagente para combatir el rechazo entre iguales en el primer ciclo de educación primaria (tesis doctoral)*. Universitat Jaume I. Castellón.
- McClain, M.C., y Sampson, J.O. (2013). Using pair counseling to improve the cost-effectiveness of college career counseling. *The Professional Counselor*, 3(2), 82-92.
- McCullough, A. E., Wilkins, G. C, y Selman, R. L. (1997). Pair therapy in a residential treatment center for children and adolescents. In R. L. Selman, C. L. Watts, y L. H. Schultz (Eds.), *Fostering friends hip: Pair therapy for treatment and prevention* (pp. 101-120). Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.
- Moody, E. (1997). Pair counseling: An intervention for disturbed children when nothing else works. *Elementary School Guidance and Counseling*, 31, 171-179

- 
- Rubin, K.H., Bowker, J. y Kennedy, A.E. (2009). Avoiding and withdrawing from the peer group in middle childhood and early adolescence. In K.H. Rubin, W. Bukowski, y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp 303-321). New York: Guilford.
- Schultz, L. H., y Selman, R. L. (1997). Disconnections between psychosocial competence and interpersonal performance in a school bully. In R. L. Selman, C. L. Watts, y L. H. Schultz (Eds.), *Fostering friendship: Pair therapy for treatment and prevention* (pp. 273-304). Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.
- Schultz, L.H., Yeates, K.O., y Selman, R.L. (1989). *The interpersonal negotiation strategies interview manual*. Manual no publicado. Cambridge: Universidad de Harvard.
- Selman, R. L., y Schultz, L. H. (2005). *The relationship questionnaire: The assessment of psychosocial maturity in children and adolescents*. Cambridge, MA: Harvard University, The Group for the Study of Interpersonal Development.
- Selman, R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. Nueva York: Academic Press.
- Selman, R.L. Watts, C.L., and Schultz, L.H. (Eds.) (1997) *Fostering Friendship: Pair Therapy for Treatment and Prevention*. Aldine DeGruyter.
- Selman, R.L., and Schultz, L.H. (1990) *Making a Friend in Youth: Developmental Theory and Pair Therapy*. University of Chicago Press.
- Troop-Gordon, W.P., y Asher, S.R. (2005). Modifications in children's goals when encountering obstacles to conflict resolution. *Child Development*, 76, 568-582.
- Watts, C. L. (1997). The growth of an intimate relationship between preadolescent girls. In R. L. Selman, C. L. Watts, y L. H. Schultz (Eds.), *Fostering friendship: Pair therapy for treatment and prevention* (pp. 77-100). Hawthorne, NY.