

FRIENDSHIP OF YOUNG PEOPLE WITH
INTELLECTUAL DISABILITIES: SUPPORTS AND
BARRIERS. A TRAINING PROGRAMME TO WORK
ON THE SOCIAL SKILLS RELATED TO THE
ESTABLISHMENT AND MAINTENANCE OF
FRIENDSHIPS

Gemma Diaz Garolera

Per citar o enllaçar aquest document:
Para citar o enlazar este documento:
Use this url to cite or link to this publication:
<http://hdl.handle.net/10803/668948>



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>

Aquesta obra està subjecta a una llicència Creative Commons Reconeixement-
NoComercial-SenseObraDerivada

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-
SinObraDerivada

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-
NoDerivatives licence



DOCTORAL THESIS

Friendship of young people with intellectual disabilities:
supports and barriers.

A training programme to work on the social skills related to
the establishment and maintenance of friendships.

Gemma Diaz Garolera

2019



DOCTORAL THESIS

Friendship of young people with intellectual disabilities:
supports and barriers.

A training programme to work on the social skills related to
the establishment and maintenance of friendships.

Gemma Diaz Garolera

2019

EDUCATION DOCTORAL PROGRAMME

Directed and supervised by: Dr. Maria Pallisera Díaz & Dr. Judit Fullana Noell

Work presented to apply for the doctoral degree by the University of Girona

Acknowledgments

This study has been developed thanks to a predoctoral research training grant by the Spanish Ministry of Economy and Competitiveness through the project "Support processes for the independent life of people with intellectual disabilities in Spain: diagnosis, good practices and design of an improvement plan – ViDa Project" (EDU2014-55460-R) coordinated by Dr. Maria Pallisera Díaz and Dr. Judit Fullana Noell.

I would also like to thank all the people who have directly and indirectly helped me to develop this research. In particular, to Dr. Maria Pallisera for the unconditional support she has given me over these years; a support that not only has allowed me to complete this work but also to enjoy learning and living experiences.

Thanks to all the members of the Diversity Research Group of the University of Girona for welcoming me and giving me the opportunity to be part of their team. Thanks for your encouragement and advice.

Thanks to the people with intellectual disabilities and professionals for collaborating with this study by participating and sharing their experiences and personal opinions.

Thanks to the members of the Advisory Committee of the Diversity Research Group and to the professionals who helped me to validate the script of the individual interview and the script of the focus group, both aimed at people with intellectual disabilities. Your advice and comments have been of great help to me.

Thanks to all the members of the Pedagogy Department and the Educational Research Institute of the University of Girona for welcoming me and offering me their support in my training and professional career.

Thanks to Dr. Edurne García-Iriarte and the Inclusive Research Network for giving me the opportunity to learn about their work and share it with me. Also thanks to Dr. Edurne García-Iriarte for giving me the opportunity to contribute in an academic article, with the learning that this collaboration entailed.

Thanks to Dr. Susana Rojas and Dr. Teresa Susinos for letting me know their research and field work and also participate in it, as this entailed such an interesting learning.

Thanks to Barney Griffiths and Andrew Dickin for spending part of their time as translators and reviewers of this work.

Thanks to all who encouraged and supported me during these years. Thanks to my family and friends.

Publications from this thesis

Diaz-Garolera, G., Pallisera, M., & Fullana, J. (2019). Developing social skills to empower friendships: design and assessment of a social skills training programme. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. DOI: 10.1080/13603116.2019.1625564

Article under review: Diaz-Garolera, G., Pallisera, M. & Fullana, J. (2019). Friendship barriers and supports: Thoughts of young people with intellectual disabilities.

Certificate of thesis direction



Dr. Maria Pallisera Díaz and Dr. Judit Fullana Noell, from the University of Girona,

DECLARE:

That the work entitled *Friendship of young people with intellectual disabilities: supports and barriers. A training programme to work on the social skills related to the establishment and maintenance of friendships*, presented by Gemma Diaz Garolera to obtain the doctoral degree, has been made under our direction and meets the requirements to be eligible for the International Mention.

And, for this to be recorded and have the appropriate effects, we sign this document.

A blue ink signature of Dr. Maria Pallisera Díaz, consisting of several overlapping loops and lines.

Dr. Maria Pallisera Díaz

A blue ink signature of Dr. Judit Fullana Noell, consisting of several overlapping loops and lines.

Dr. Judit Fullana Noell

Girona, 28th october 2019

Figures index

Figure 1: Steps followed throughout the development of the interviews and focus groups, and agents involved in each process 83

Figure 2: Thematic map with the relations between the topics used to thematically classify the information that emerged from the data corpus 117

Tables index

Table 1: Studies that have explored the perceptions of people with disabilities in relation to friendship	51
Table 2: Overview of training programmes designed, developed and evaluated by Boluarte et al. (2006), Verdugo et al. (2004) and Ward et al. (2013)	70
Table 3: Description of the participants' friendships according to professionals of the socio-educational service	78
Table 4: Summary of the developed focus groups	81
Table 5: Objectives and indicators of the initial script of the semi-structured interview	85
Table 6: Final script of the interview (objectives, indicators and questions)	93
Table 7: Tool used during individual interviews to promote dialogue between the author of the thesis and the interviewees	101
Table 8: List and description of the 14 initial codes and the 60 final codes used for the analysis of the 11 individual interviews and the 4 focus groups	112
Table 9: Subthemes established for each of the four main topics used to classify the information arising from the data corpus	118
Table 10: Programme development phases, timelines, and participants	189
Table 11: Subjects that play a role in skills needed to make and maintain a friendship.....	191
Table 12: Description of participants' friendships	194
Table 13: FSSP contents and learning outcomes	195

Table 14: Sequencing of FSSP activities	197
Table 15: Assessment instruments	200
Table 16: Data-gathering strategies used, and times of data collection	202

Images index

Image 1: Table that Jordi filled in during his individual interview	106
Image 2: Necessary social skills according to university students.....	190
Image 3: Necessary social skills according to service users with ID	190

INDEX

Abstract.....	15
Resumen.....	17
Resum.....	19
INTRODUCTION.....	21
CHAPTERS 1 & 2: LITERATURE REVIEW	27
Presentation of Chapters 1 and 2.....	28
CHAPTER 1. FRIENDSHIP AND PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES	30
1.1 Friendship in the lives of young people with ID	30
1.1.1 What friendship is and how it is perceived	31
1.1.2 The importance of friendship.....	35
1.1.3 The transition to adulthood.....	38
1.1.3.1. <i>Friendships in the educational field</i>	40
1.1.3.2. <i>Importance of leisure activities in the transition to adulthood</i>	43
1.1.3.3. <i>Friendships at community level</i>	47
Summary of friendship in the lives of young people with ID	48
1.2. Research exploring the perceptions of people with disabilities in relation to friendship.....	49
Summary of research exploring the perceptions of people with disabilities in relation to friendship	60
CHAPTER 2. SOCIAL SKILLS TRAINING.....	63
2.1 The importance of social skills.....	63

2.2 Social skills training programmes	64
Summary of Chapter 2	71
CHAPTER 3: EXPLORATORY STUDY	73
CHAPTER 3. RESEARCH ON THE FRIENDSHIPS OF PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES	74
Presentation of Chapter 3.....	74
3.1. Method	75
3.1.1 <i>Participants</i>	76
3.1.2. <i>Instruments</i>	81
3.1.3. <i>Procedure</i>	104
3.1.4. <i>Data analysis</i>	107
3.2. Results	119
3.2.1. <i>What is valued in a friend</i>	120
3.2.2. <i>What influences friendship: Educational context</i>	128
3.2.3. <i>What influences friendship: Family context</i>	142
3.2.4. <i>What influences friendship: Community context</i>	146
3.2.5. <i>What influences friendship: Personal skills</i>	152
3.3. Discussion of the results.....	164
3.3.1. <i>What is the meaning of friendship</i>	165
3.3.2. <i>Current friends of the participants</i>	166
3.3.3. <i>Positive aspects of friendship</i>	167
3.3.4. <i>Influence of the educational context on friendships</i>	169
3.3.5. <i>Socioeducational services that work with people with ID</i>	172
3.3.6. <i>Influence of the family context on friendships</i>	173
3.3.7. <i>Influence of the community context on friendships</i>	175

3.3.8. <i>Influence of personal skills on friendships</i>	177
3.4. Limitations of this study	181
CHAPTER 4: DESIGN, DEVELOPMENT AND ASSESSMENT OF A SOCIAL SKILLS TRAINING PROGRAMME	183
CHAPTER 4. THE FRIENDSHIP & SOCIAL SKILLS PROGRAMME	184
4.1. Rationale of the FSSP	187
4.2. Design of the FSSP	189
4.3. Implementation of the FSSP.....	193
4.4. FSSP Assessment and Results.....	199
4.4.1. <i>Results of the assessment of the planning of the FSSP and the various sessions</i>	204
4.4.2. <i>Results of the assessment of the development of each block of contents during the 12 sessions</i>	208
4.4.3. <i>Results of the assessment of the learning outcomes of the participants related to the training programme aims</i>	215
4.4.4. <i>Results of the assessment of the participants' satisfaction</i>	223
4.5. Discussion of this experience	224
4.6. Limitations of this experience	226
4.7. Conclusions of this experience	227
4.8. Further development of the FSSP Programme.....	231
CHAPTER 5: CONCLUSIONS AND FUTURE LINES OF ACTION	234
CHAPTER 5. CONCLUSIONS OF THIS THESIS	235
5.1 Contributions from this thesis	246
5.2. Recommendations	247

5.3. Future lines of research.....	248
BIBLIOGRAPHIC REFERENCES	250
ANNEXES	266
Annex 1: Initial design of the interview script (initial table with objectives, indicators and questions)	267
Annex 2: Table summarising the interview script validation made by the experts, and the changes that were made to the initial script	276
Annex 3: Recommendations that people with ID made throughout the validation of the interview script.....	285
Annex 4: Power Point document (10 slides) used during the focus groups...	287
Annex 5: Informed consent form (in accessible language) signed by the interview participants.....	292
Annex 6: Informed consent form (in accessible language) signed by the focus groups participants	293
Annex 7: Plans of each sessions of the FSSP Programme.....	295
Annex 8: Individual questionnaire on technical aspects of each session completed by trainers at end of each session	312
Annex 9: Individual questionnaire asking all participants what they had learned, what they had liked, and what not at the end of each session	313
Annex 10: Individual interview with questions on main subjects covered in the 12 sessions 2 weeks after the end of the FSSP	314
Annex 11: Interview asking professionals for their opinion about: planning and design of the FSSP; its usage; obtained results; and an assessment of the collaboration with the University	316

Abstract

The presence of significant relationships becomes crucial for anyone to reach a state of personal well-being. Moreover, social relationships and social participation have an important impact on the social inclusion processes of people with intellectual disabilities (ID) (Simplican, Leader, Kosciulek & Leahy, 2015). However, recent research has found a lack of social networks in the lives of many people with ID (Knox & Hickson, 2001). Likewise, Emerson & McVilly's (2004) research suggests that social networks of people with ID usually tend to be limited to family members and staff.

Therefore, opportunities to establish close relationships are still limited for people with ID (Jenner & Gale, 2006). Children and young people with ID sometimes have less developed social and communication skills than young people of the same age without disabilities (King et al., 2013). This could be due to the few opportunities people with ID have to develop these skills in standardized community contexts, as when a person's social interactions are reduced, this can lead to support needs in terms of social skills (Del Prette & Del Prette, 2013), negatively affecting their interpersonal relationships and, in parallel, health and quality of life.

The main aim of this thesis is to study the difficulties that young people with ID often face when establishing and maintaining friendships, as well as those factors that constitute a support. It is also intended to offer a transferable tool that allows the work of social skills related to friendship.

To develop this thesis, a qualitative method has been used, incorporating the experiences and opinions of people with ID. Specifically, 11 semi-structured individual interviews were carried out with young people with ID aged between 17 and 19, and also 4 focus groups were developed with 34 adults with ID with life trajectories longer than those of the young people interviewed.

The results of this thesis made possible to determine that 7 of the 11 young people interviewed develop their hobbies alone and at home. The 4 young people who practice their hobbies with other people carry out, mainly, sport activities. On the other hand, the results also suggest that the vast majority of the participants in the focus groups only perform activities organized by the

socio-educational services or special employment centres that they regularly attend. Therefore, it is considered interesting and necessary to promote to a greater extent the participation of people with ID in activities with other people of the same age and in mainstream contexts.

The exploratory study also allowed determining what those factors that are supports or barriers to the establishment and maintenance of friendships are. These should become advice and guidelines for families, teachers, educators, professionals of socio-educational services and special employment centers, and also for people with ID, in order to increase the possibilities of the latter to establish and maintain satisfactory friendships.

As the result of the design, development and assessment of a training programme aimed at young people with ID to work on the social skills related to the establishment and maintenance of friendships, a list of the social skills needed to establish and maintain friendships has been developed. The training programme to work these skills is, therefore, an adaptable and transferable tool that professionals can use.

Resumen

La presencia de relaciones significativas contribuye a alcanzar un estado de bienestar personal. Además, en el caso de personas con discapacidad intelectual (DI), las relaciones sociales y los procesos de participación social que desarrollan tienen una amplia repercusión en sus procesos de inclusión social (Simplican, Leader, Kosciulek y Leahy, 2015). Sin embargo, la investigación reciente determina que existe una falta de redes sociales en la vida de muchas personas con DI (Knox y Hickson, 2001). Asimismo, la investigación sugiere que las redes sociales de las personas con DI suelen ser reducidas y estar comprendidas mayoritariamente por miembros de su familia o por profesionales (Emerson y McVilly, 2004).

Así pues, las personas con DI disfrutan de unas oportunidades limitadas de experimentar relaciones sociales y emocionales estrechas con otras personas (Jenner y Gale, 2006). Los niños y jóvenes con DI a veces presentan unas habilidades sociales y comunicativas menos desarrolladas que los jóvenes de la misma edad sin discapacidad (King et al., 2013). Este fenómeno podría estar relacionado con las pocas oportunidades que tienen las personas con DI de poder desarrollar estas habilidades en contextos comunitarios, ya que cuando las interacciones sociales experimentadas por una persona son reducidas o poco favorables pueden ocasionar déficits en las habilidades sociales adquiridas (Del Prette y del Prette, 2013), afectando negativamente las relaciones interpersonales y, paralelamente, la salud y la calidad de vida de las personas.

El principal objetivo de esta tesis es el estudio de las dificultades que a menudo deben afrontar los jóvenes con DI a la hora de establecer y mantener relaciones de amistad, así como también de aquellos factores que conforman apoyos. También se pretende ofrecer un recurso de carácter transferible que permita el trabajo de las habilidades sociales relacionadas con la amistad.

Esta tesis se ha elaborado con una metodología de investigación cualitativa, incorporando las experiencias y opiniones de personas con DI. Concretamente, se han llevado a cabo 11 entrevistas individuales semiestructuradas a jóvenes con DI de edades comprendidas entre los 17 y los 19 años, y se han realizado

4 grupos focales en los que han participado 34 personas adultas con DI con trayectorias vitales mayores a las de los jóvenes entrevistados.

Los resultados obtenidos determinan que 7 de los 11 jóvenes entrevistados realizan sus hobbies solos y en casa. Los 4 jóvenes que practican sus hobbies con otras personas realizan, principalmente, actividades deportivas. Por otro lado, los resultados también sugieren que la gran mayoría de los participantes en los grupos focales realiza únicamente actividades organizadas por los servicios socioeducativos o centros especiales de empleo a los que están vinculados. Por lo tanto, se considera interesante y necesario promover en mayor medida la participación de las personas con DI en actividades con otras personas de su misma edad y en contextos ordinarios.

A través del estudio exploratorio también se han determinado cuáles son aquellos factores que constituyen apoyos o bien barreras para el establecimiento y mantenimiento de relaciones de amistad. Estos deben servir como consejos y pautas para familias, maestros, educadores, profesionales de servicios socioeducativos y centros especiales de empleo, y también para las personas con DI, con el fin de aumentar las posibilidades de estas últimas de establecer y mantener relaciones de amistad de manera satisfactoria.

Como resultado del diseño, desarrollo y evaluación de un programa de formación dirigido a jóvenes con DI para trabajar las habilidades sociales relacionadas con el establecimiento y mantenimiento de amistades, se ha desarrollado una lista de habilidades sociales necesarias para establecer y mantener relaciones de amistad. El programa de formación para trabajar estas habilidades es, por lo tanto, una herramienta adaptable y transferible que los profesionales pueden usar.

Resum

La presència de relacions significatives contribueix a assolir un estat de benestar personal. A més a més, en el cas de persones amb discapacitat intel·lectual (DI), les relacions socials i els processos de participació social que desenvolupen tenen una àmplia repercussió en els seus processos d'inclusió social (Simplican, Leader, Kosciulek i Leahy, 2015). No obstant, la investigació recent determina que existeix una manca de xarxes socials en la vida de moltes persones amb DI (Knox i Hickson, 2001). Així mateix, la recerca suggereix que les xarxes socials de les persones amb DI solen ser reduïdes i estar compreses majoritàriament per membres de la seva família o per professionals (Emerson i McVilly, 2004).

Així doncs, les persones amb DI gaudeixen d'unes oportunitats limitades d'experimentar relacions socials i emocionals estretes amb altres persones (Jenner i Gale, 2006). Els infants i joves amb DI a vegades presenten unes habilitats socials i comunicatives menys desenvolupades que els joves de la mateixa edat sense discapacitat (King et al., 2013). Aquest fenomen podria estar relacionat amb les poques oportunitats que tenen les persones amb DI de poder desenvolupar aquestes habilitats en contextos comunitaris, ja que quan les interaccions socials experimentades per una persona són reduïdes o poc favorables poden ocasionar dèficits en les habilitats socials adquirides (Del Prette i Del Prette, 2013), afectant negativament les relacions interpersonals i, paral·lelament, la salut i la qualitat de vida de les persones.

El principal objectiu d'aquesta tesi és l'estudi de les dificultats que sovint han d'afrontar els joves amb DI a l'hora d'establir i mantenir relacions d'amistat, així com també d'aquells suports que els ajuden. També es pretén oferir un recurs de caràcter transferible que permeti el treball de les habilitats socials relacionades amb l'amistat.

Aquesta tesi s'ha dut a terme amb una metodologia d'investigació qualitativa, incorporant les experiències i opinions de persones amb DI. Concretament, s'han dut a terme 11 entrevistes individuals semiestructurades a joves amb DI d'edats compreses entre els 17 i els 19 anys, i s'han realitzat 4 grups focals en

els quals han participat 34 persones adultes amb DI amb trajectòries vitals majors a les dels joves entrevistats.

Els resultats obtinguts determinen que 7 dels 11 joves entrevistats duen a terme els seus hobbies sols i a casa. Els 4 joves que practiquen els seus hobbies amb altres persones realitzen, principalment, activitats de caire esportiu. D'altra banda, els resultats també suggereixen que la gran majoria dels participants als grups de discussió realitza únicament activitats organitzades pels serveis socioeducatius o centres especials de treball a què estan vinculats. Per tant, es considera interessant i necessari promoure en major mesura la participació de les persones amb DI en activitats amb altres persones de la seva mateixa edat i en contextos ordinaris.

A través de l'estudi exploratori també s'han pogut determinar quins són aquells factors que constitueixen suports o bé barreres de cares a l'establiment i manteniment de relacions d'amistat. Aquests han de servir com a consells i pautes per a famílies, mestres, educadors, professionals de serveis socioeducatius i centres especials de treball, i també per a les persones amb DI, amb la finalitat d'augmentar les possibilitats d'aquestes últimes d'establir i mantenir relacions d'amistat de manera satisfactòria.

Com a resultat del disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa formatiu dirigit a joves amb DI per treballar les habilitats socials relacionades amb l'establiment i manteniment d'amistats, s'ha desenvolupat una llista d'habilitats socials necessàries per establir i mantenir relacions d'amistat. El programa de formació per treballar aquestes habilitats és, per tant, una eina adaptable i transferible que els professionals poden utilitzar.

INTRODUCTION

INTRODUCTION

This thesis is situated within the framework of the study of the difficulties often faced by people with intellectual disabilities (ID) when it comes to establishing and maintaining friendships. Friendships enrich the lives of people and their experiences with friends are a very significant part of what contributes towards personal satisfaction (Foley, Blackmore, Girdler, O'Donnell, Glauert, Llewellyn & Leonard 2012; Knox & Hickson, 2001). Therefore, it can be assumed that for any person, the presence of significant relationships contributing to a personal state of wellness become crucial. In this line, young people with disabilities express their desire to enjoy a social life, to do what they enjoy during their free time and to have friends with whom to relate (Cooney, 2002; Sullivan, Bowden, McKenzie & Quayle, 2016; Tarleton & Ward, 2005).

As it will be seen, throughout this thesis much reference is made to the term "friendship", understanding that it is a difficult phenomenon to define and that it depends on several factors. In Chapter 1 of this thesis there is section 1.1.1. *What friendship is and how it is perceived*, dedicated to an in-depth analysis of the concept of friendship and with references to different studies and researchers that have approached the topic of friendship. Then, considering that each person can give a different meaning to friendship (Hurd, Evans & Renwick, 2018), when developing the exploratory study, the subjectivity of the term "friendship" (Buysse, 1993; Dietrich, 2005; Forrester-Jones, 2001; Hollingsworth & Buysse, 2009; Hurd, Evans & Renwick, 2018; Strain, 1984) has been valued and, therefore, all those people who the participants considered friends at the time of the data collection have been considered friends by the author of this thesis.

The social relationships that we establish, enrich and maintain throughout our lives take place both in the school or work environment, as well as during leisure time or within our own family. Enjoying pleasant interactions in each of these contexts makes us feel happy and allows us to develop tasks more effectively (Navas, Verdugo & Gómez, 2008). In the case of people with ID, their social relationships and processes of social participation may have a huge impact on their processes of social inclusion.

However, recent research determines that there is a lack of social networks in the lives of many people with ID (Knox & Hickson, 2001). Likewise, the social networks of those who do have them are usually reduced and are mainly comprised of members of their family or professionals (Emerson & McVilly, 2004). This can lead to a feeling of disconnection and lack of belonging to society, as well as solitude and depression (Gilmore & Cuskelly, 2014). Even so, historically, when dealing with people with disabilities, services, families and institutions had little regard to this human need to relate to others (Emerson & McVilly, 2004).

Experience seems to indicate that when a person is diagnosed with an ID, automatically they are assigned an exclusion role (Ojeda & Mateos, 2006), limiting their opportunities to experience social and emotional relationships with other people. In addition, some of the difficulties experienced by people with ID – such as communication, self-regulation or social and contextual understanding, amongst others –also become an added difficulty when it comes to establishing and maintaining social relations. Children and young people with ID sometimes exhibit less developed social and communicative skills than young people of the same age without disability (King, Shields, Imms, Black & Arden, 2013). This phenomenon may be related to the few opportunities people with ID have to be able to develop these abilities in standardized community contexts, since when social interactions experienced by a person are reduced or unfavourable they can cause difficulties in the social skills development (Del Prette & Del Prette, 2013), negatively affecting interpersonal relationships and, in parallel, the health and quality of life of people.

The literature shows the few opportunities people with ID have to develop in standardized contexts, such as the fact that they participate more frequently in social activities at home and with the family or other adults than in other contexts and in an autonomous way (Solish, Perry & Minnes, 2010). This may be due to the lack of environments existing that support people with ID, who often require additional support to facilitate participation in certain social or recreational activities.

In 2001, the World Health Organization (WHO) published the International Classification of Functioning, Disability and Health (CIF) (WHO, 2001), which

considers various environmental factors based on the idea that the functionality and the disability of any individual depends on the context in which it is found - considering that these are often unfavourable to the inclusion of all people.

Regarding the school context, and referring to the social bond between colleagues, people with intellectual disabilities emphasise the importance of peers as one of the main elements in order to feel included in the school context (Ciénaga, Patiño & Alcántara, 2014). In fact, there are people with disabilities who deny having received help and support from their peers; while others describe even having suffered aggressions. On the other hand, one of the most differentiating aspects that young people with disabilities experience during their school stage in ordinary centres is the fact of being separated from their usual group-class for several hours a day (Pallisera et al., 2016). This organization of educational centres could be one of the factors that cause the growing and progressive feeling of loneliness expressed by some people with intellectual disabilities.

The literature consulted, then, points to the tendency that people with ID experience difficulties when building their own group of friends. This phenomenon is worrying if one considers that having a significant social network composed of people of the same age is a great support in the transition stage to adulthood of people with ID (Pallisera, Fullana, Puyaltó & Vilà, 2016). Therefore, this thesis aims to respond to a generalised need detected through research in the field of social inclusion of people with ID.

The main objectives of this thesis are: 1) to analyze the literature on research centred on the social participation of young people with intellectual disabilities, emphasizing the difficulties experienced by young people, as well as on the supports received, 2) to find out about the training programmes aimed at people with disabilities and focused on social skills linked to managing friendships; 3) to discover the processes of social participation that young people with ID develop during their transition to adulthood and the role of social networks (friendships) in these processes, going into depth regarding the difficulties experienced by young people as well as into those supports that help them, and 4) to design, implement and evaluate a training programme to improve social skills related to the establishment and maintenance of friendships, in order to help young

people with ID develop their desired participation processes with the support of social networks.

The thesis is structured as follows. The literature review is described in the first two chapters. Chapter 1, entitled *Friendship and people with intellectual disabilities*, aims to fulfil the first objective of this thesis (analyze the literature on research centred on the social participation of young people with intellectual disabilities, emphasising the difficulties experienced by young people, as well as on the supports received), so it is related to the friendships of people with intellectual disabilities. With the aim of going into greater depth in the study of the difficulties and supports experienced by people with intellectual disabilities, this chapter is structured, in turn, in 2 sections. The first discusses several factors related to establishing and maintaining friendships of people with intellectual disabilities, while the second focuses on research that explores the voices of people with intellectual disabilities about various aspects related to friendship (the meaning of friendship, well-being, participation, school experience, transition to adulthood, and family influence).

Chapter 2, entitled *Social skills training programmes*, is aimed at obtaining information related to the second objective of the thesis (explore training programmes for people with disabilities and which focus on the learning of social skills linked to the management of friendships). To this end, we analyze various training programmes that have been carried out in recent years aimed at working on and strengthening the social skills of people with disabilities. The methods used and the results obtained in each of the programmes carried out in recent years in different countries are summarised. Through the analysis of the various programmes and their results, the basis for organisation and application of the social skills training programme have been established, which is subsequently described in Chapter 4 of this thesis, and which constitutes one of the main contributions of this research.

Chapter 3, entitled *Research on the friendships of people with intellectual disabilities*, consists of the exploratory study carried out in order to identify how people with ID have built their friendships, how these have helped them in their social participation, and the difficulties and supports that have been found when it comes to building and maintaining friendships. This information allows us to

respond to objective 3 of the thesis (to discover the processes of social participation that young people with ID develop during their transition to adulthood and the role of social networks (friendships) in these processes, going into depth regarding the difficulties experienced by young people as well as in those supports that help them.

Chapter 4, entitled *The FSSP training programme*, is geared towards responding to objective 4 (design, implement and evaluate a training programme to improve social skills related to the establishment and maintenance of friendships, in order to help young people with ID develop their desired participation processes with the support of social networks). This chapter describes a training programme specifically designed to improve the social skills needed when making and maintaining friendships, thus promoting the construction of social networks and friendships of young people with ID. Specifically, the different phases of the Friendship & Social Skills Programme (FSSP) are described in detail: the design of the different sessions, their application and implementation, and finally the evaluation of both the results of the FSSP Programme and of its application.

Finally, Chapter 5 *Conclusions* collects the main contributions of this thesis in relation to the 4 objectives initially proposed for this study. This chapter is also aimed at proposing guidelines and proposals for intervention and improvement to make it easier for people with ID to achieve their goals in relation to their friendships.

CHAPTERS 1 & 2:

LITERATURE REVIEW

Presentation of Chapters 1 and 2

Both Chapter 1 and Chapter 2 of this thesis are the result of a review of the literature on the socialization of people with disabilities, their inclusion in the community, their friendships and work on social skills conducted with people with disabilities. Recent and not so recent documents have been reviewed, although all are from the twentieth or twenty-first century. Specifically, the oldest article consulted was published in 1974, while the most recent ones have been published during the 2019. The vast majority of the articles consulted, however, were published between the 2000 and the present day. The main databases consulted to develop the literature review search are the following: Dialnet, ERIC, Google Scholar, PsycNet, Redalyc, Scielo and World Wide Science. The consulted documents are papers that contain keywords such as: social skills, social competence, autonomy, quality of life, intellectual disability, interpersonal relationships, youth, adolescents, adults, friendship, community, participation in leisure activities, social network, support, and friendships, among others.

This literature review is divided into two chapters. The first, which aims to fulfill the first objective of this thesis (to analyze the literature on research into the friendships of young people with intellectual disabilities, emphasizing the difficulties experienced by these young people, as well as the support received), is related to the friendships of people with intellectual disabilities. This first chapter itself consists of two sections. The first discusses several factors related to establishing and maintaining friendships by people with intellectual disabilities, while the second focuses on research that explores the voices of people with intellectual disabilities about various aspects related to friendship (the meaning of friendship, well-being, participation, school experience, transition to adulthood, and family influence).

The second chapter of this literature review aims to respond to the second objective of the thesis (to find out about organized training activities systematically aimed at people with disabilities and focused on social skills linked to managing friendships). To this end, there have been analysed various training programmes that had been carried out in recent years aimed at working and strengthening the social skills of people with disabilities. A summary is

provided of the methods used and results obtained in each of the programmes in different countries.

The literature consulted and referred to throughout the literature review of this thesis is mostly based on the social model of disability. This model aims to move away from the idea of disability as an individual problem (Barnes & Mercer, 2010) and focuses on the context in which the person lives (Oliver, 2004). Therefore, the social model of disability defends that a person's disability is determined by the restrictions imposed by the society in which he or she lives in. In other words, there are various obstacles, both social and material, that contribute not only to the marginalization and exclusion of people with disabilities, but also to their incapacitation (Ferreira, 2010). As explained by López González (2006), some of these obstacles are the attitudes of some citizens, the language used or the organization of socio-educational services that work with people with disabilities, for instance. Therefore, both the literature review and the whole thesis are based on this social model of disability.

Throughout the literature review –and the whole thesis in general- some terms are frequently used and repeated, such as *inclusion*, *relationship*, *friendship* or *social network*. For this reason, it is relevant to clarify the meaning that the author of this thesis gives to these terms along the thesis. Therefore, the term *inclusion* is used to refer to the interaction between someone's interpersonal relationships and his community participation (Simplican et al., 2015), with the idea that it is important to go beyond a mere presence in a context, as inclusion implies that the person actively participates in such context. Regarding the difference between a *relationship* and a *friendship*, along this thesis it has been considered that a *relationship* can be categorised by many different kinds of people, including family members, staff professionals, friends, acquaintances, intimate partners, etc. (Simplican et al., 2015); while the term *friendship* is subjective (Buysse, 1993; Dietrich, 2005; Forrester-Jones, 2001; Hollingsworth & Buysse, 2009; Hurd, Evans & Renwick, 2018; Strain, 1984) and it entails taking into account each individual's perception of who their friends are. As to the term *social network*, it is used to refer to the whole set of people who are part of someone's life (family, friends, classmates, sports teammates, professionals, etc.).

CHAPTER 1. FRIENDSHIP AND PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The aim of this chapter is to fulfil the first objective of the thesis: to analyze the literature on research focused on the social participation of young people with intellectual disabilities, emphasizing the difficulties they experience and support they receive. This chapter consists of an analysis of the recent literature related to friendship and people with intellectual disabilities and different aspects related to this, such as their perceptions, their main relational difficulties and the importance of the skills they have or have not developed. Given that we are interested in an in-depth analysis of the difficulties and supports experienced by young people with intellectual disabilities in establishing and maintaining friendly relationships, this chapter is also structured in two sections. The first focuses on friendship in the lives of young people with intellectual disabilities, analysing aspects that can influence both the establishing and maintaining of these friendships. The second section provides an analysis of the literature on research focused on the voices of people with intellectual disabilities in order to assess both the methodology used in these studies and the results obtained regarding difficulties and supports they encounter in the process of establishing and managing friendships.

1.1 Friendship in the lives of young people with ID

Although there has been increased interest in the study of friendship over recent decades (Forrester-Jones, 2001), positive emotions connected to friendship and sense of togetherness are two of the most neglected dimensions of young people's well-being (Bourdillon, 2014). There is therefore a pressing need to conduct research on the positive potential of young people's friendships (Korkiamäki, 2016). However, few studies have specifically focused on the friendships of people with intellectual disabilities (ID), which is concerning if we consider that recognizing the basic human need to experience the benefits of expressing and receiving affection and respect within a relationship is a crucial factor in providing the support needed to defend the rights of each individual (Hinsburger & Tough, 2002). The first part of this chapter aims to analyze recent

literature related to the friendships of people with intellectual disabilities and different aspects related to it, such as what constitutes friendship and how it is perceived by people with ID, the importance and positive outcomes of friendship, and the transition to adulthood – focusing on the educational, leisure and community contexts.

1.1.1 What friendship is and how it is perceived

Defining friendship and identifying its meaning have provided the basis for various studies over the years, despite the term “friendship” describing the quality of a relationship (Forrester-Jones, 2001) and therefore being based on a subjective perception. Although this makes the term difficult to define, researchers have come up with some definitions to conduct their studies. Srivastava (2001), in a study conducted with people with intellectual disabilities, decided to consider friends to be those people whose names participants could recall – even if others whose name could not be recalled were sometimes important social contacts. Bowker (2004), when analysing the friendship stability of 174 adolescents from the same school district in Canada, considered variables such as perceived closeness, intimacy and frequency of conflicts as necessary for reaching a definition of friendship. While Guralnick, Connor & Hammond (1995), in a study with children from 4 to 6 years old with diverse disabilities, addressed the measurement of friendship quantitatively – determining that in order to be able to consider a friendship exists between two children, they must share a minimum of 33% of their total positive social interactions - most authors describe it as something more difficult to measure and more related to one’s own perceptions. These last mentioned authors’ considerations are set out hereunder.

One of the subjective characteristics of friendship is the repeated mutual interest of spending time or playing together (Buysse, 1993; Dietrich, 2005; Hollingsworth & Buysse, 2009). But a more crucial characteristic is the mutual desire and willingness to be friends with the other person (Strain, 1984; Hollingsworth & Buysse, 2009). This seems such a circular argument, as this last peculiarity shows the difficulty in defining friendship, since two people involved in a same friendship can have very different perceptions of it.

Interdependence and reciprocity are also aspects that many authors agree on, the idea being that they distinguish a friendship from a mere social interaction or relationship (Callus, 2017; Simpkins, Parke, Flyr & Wild, 2006; Webster & Carter, 2013). A special or close friend can also be distinguished from social acquaintances because ties with the latter are weak, and they might only provide informational rather than emotional support, for instance, as stated by Forrester-Jones (2001) in a study about the social inclusion of people with intellectual disabilities through leisure. All the young adults in their twenties with intellectual disabilities interviewed in a study (Hurd, Evans & Renwick, 2018) gave a different and unique meaning to the word “friend” or “friendship”. For this reason, it becomes crucial to consider the idiosyncratic value of such terms. Maybe for this reason, Pahl & Spencer (2010) suggest the concept of “personal community”, redefining it as the microsocial world of significant people for any individual. These authors consider that analysing people’s personal communities is a practical way to capture their whole meaningful relationships.

Social relationships and social participation have an important impact on the social inclusion processes of people with intellectual disabilities (Simplican, Leader, Kosciulek & Leahy, 2015). When asked about their future plans during the development of four focus groups, many young people aged 14-20 with intellectual disabilities (Tarleton & Ward, 2005) and also the participants with diverse severe disabilities interviewed by Cooney (2002) express expectations similar to those of young people without disabilities: they want to enjoy a social life, do what they like during their free time and have friends to relate to. Close relationships are valued and desired by people with intellectual disabilities (Sullivan et al., 2016). However, Emerson and McVilly (2004) suggest that people with intellectual disabilities tend to have smaller social networks. And despite the increased presence of people with intellectual disabilities in the community over recent years, there has not been a parallel rise in their number of friendships (Knox & Hickson, 2001). Opportunities to establish close relationships are still limited for people with intellectual disabilities, as Jenner and Gale (2006) state, justifying therefore the relationship support service they set up for people with intellectual disabilities. Research shows that young people with intellectual disabilities have fewer leisure opportunities than their

counterparts without disabilities (King et al. 2013; Pallisera et al. 2016). This leads to many difficulties establishing friendships, as participating in leisure and extracurricular activities enhance opportunities to develop friendships (Kleinert, Miracle & Sheppard-Jones, 2007). The majority of people with intellectual disabilities have few friends outside their family context or the professionals who are paid to care for them, whom the former tend to consider as friends (Hall, 2010). However, the findings of a study by Forrester-Jones (2001) contradict the previous statements, as 83% of people with intellectual disabilities participating in it stated that they already had friends and were not seeking for any more. That said, it is worth considering that many people with or without intellectual disabilities are reticent to admit not having any friends (Wall, 1998). Of the many applications for a relationship support service addressed to people with intellectual disabilities (Jenner & Gale, 2006), 34% were seeking friendships, while 48% were seeking long-term partners and 18% were seeking short-term partners.

Social relationships can take place either in the school or work environment, in leisure activities or in the family context. A study (Navas, Verdugo & Gómez, 2008) shows that if interactions in each of these contexts are pleasant, it is more likely that people feel happy and undertake tasks more effectively. Friendships are known to be developmentally and personally beneficial (Rossetti & Keenan, 2018). However, people with intellectual disabilities' friendships tend to only develop within particular settings, such as social services, work (Welsby & Horsfall, 2011), or self-advocacy groups (Borg & Pellicano, 2015, in Callus, 2017). This means that friendships are frequently originated among people with intellectual disabilities. Likewise, research suggests that social networks of people with intellectual disabilities usually tend to be limited to family members and staff (Newton, Olson, Horner & Ard, 1996; Emerson & McVilly, 2004), and the best friend of all the participants with ID in one study (Knox & Hickson, 2001) was another person with a disability. This research also stated that there is a lack of social networks in the lives of many people with intellectual disabilities, which sometimes causes a feeling of disconnection and not belonging to society.

As previously stated, the social relationships people with intellectual disabilities establish and develop can influence their social inclusion (Simplican et al., 2015), since the more social relationships one has, the greater the likelihood of doing activities with these and, therefore, the greater the potential for social participation. However, some studies show that people with intellectual disabilities often find it difficult to make friends. Forrester-Jones (2001) stated that different factors interfere in establishing friendships, which may be individual, social or community factors. Regarding the individual aspects that influence friendship, different studies developed with people with intellectual disabilities suggest that reciprocity is an agreed key point, according to authors such as Callus (2017) and Nelson, Hall, Squire and Walsh-Bowers (1992), as well as the freedom of choice, the intimacy and the equality pointed out by Wall (1998). The most significant social factor related to positive friendship outcomes is having an existing social network consisting of many friends, including friends of historical significance and friends without intellectual disabilities (Forrester-Jones, 2001). The author of this thesis, however, considers that the quality of a friendship is not determined by the abilities or disabilities of the friendship members. Then, the staff's philosophy and the relationship between staff members and service users are also social factors, as the same author states. As for community aspects, this author suggested that it becomes a barrier when service users with intellectual disabilities are placed in small community settings, as they do not have the opportunity to interact with many people on a daily basis: compared to larger residential environments, small community settings offer a limited social context in which to make friends. Moreover, staffing problems and transport can become an obstacle to people with intellectual disabilities participating in activities in the community, according to a Forrester-Jones' study (2001). Therefore, this author suggests that larger residential settings are better to develop friendships, while small community settings do not offer such opportunities. But the author of this thesis considers that the amount of people with whom someone shares a specific context do not determine the quality of the interactions developed in it. Therefore, regardless of living in a small or a big community setting, the importance lies in fostering the the active participation of people with intellectual disabilities in different contexts in order to facilitate the meeting of diverse people with whom to establish quality

relationships. In consequence, it does not matter whether they are large or small community setting, but the opportunities offered to people living in them to establish varied and diverse relationships.

Regarding maintaining friendships, according to a study by Knox & Hickson (2001), in order to maintain their friendships, participants with ID considered it crucial to establish places and moments to meet each other, respecting each others' friends from other social contexts, and being able to remember old stories and moments lived together. Therefore, this study pointed to the tendency of people with intellectual disabilities to positively value being able to maintain their friendships, as they are aware of the benefits that this brings to them. It may be for this reason that people with intellectual disabilities, as well as family members and carers, regularly ask for support in establishing and maintaining friendships (Jenner & Gale, 2006).

Summarizing all of the above, we can state that the way people perceive friendship is subjective, making the concept difficult to define. Although some authors have tried to define it to further their research taking into account, the fact that it is subjective means it is necessary to take into account each individual's perception and view of who their friends are, and the same is of course true for people with intellectual disabilities. As mentioned previously, people with intellectual disabilities still tend to have smaller social networks, although the desire they expressed in various studies to enjoy a social life and have friends. We have already stated that an increase in the number of social relationships may favour their social inclusion. Therefore, it is clear that actions in the sphere of both politics and social education must be designed and implemented to increase the opportunities that people with intellectual disabilities have to establish such relationships.

1.1.2 The importance of friendship

The social relationships we establish, enrich and maintain constitute one of the most important aspects of our lives. However, research suggests that relationship needs are more difficult to assess and address than physical needs (Amado, 1993, in Forrester-Jones, 2001). McVilly, Stancliffe, Parmenter & Burton-Smith (2006) and Simplican et al. (2015) have reported that friendship is

an area of huge concern for people with intellectual disabilities. They consider having meaningful friendships to be essential to their well-being (Knox & Hickson, 2001). Moreover, according to people with intellectual disabilities who have participated in a research (Bane et al., 2012), friends provide support when needed and are someone with whom to undertake leisure activities. The four participants with intellectual disabilities in an Australian research project (Knox & Hickson, 2001) preferred friendships with non-disabled people, and did not give the same value to their friendships with other people with intellectual disabilities. In contrast, McVilly et al. (2006) stated that the people with intellectual disabilities involved in their research preferred friendships with other people who also had intellectual disabilities. The latter study (McVilly et al., 2006) highlights the tendency of some people with intellectual disabilities to make friends with other people with intellectual disabilities. One of the negative aspects of this tendency is the risk that friendships between people with intellectual disabilities are not given the same consideration or the same value as the friendships with someone who does not have intellectual disabilities. This could lead to people with intellectual disabilities not wanting to be friends with someone who also has intellectual disabilities. And this fact is risky due to the few opportunities that people with intellectual disabilities have to socialize with people without disabilities. Therefore, a devaluation of the relationships between people with intellectual disabilities could lead to a lack of friendships in people with intellectual disabilities.

Friendships enrich people's lives, and experiences with friends are an important part of personal satisfaction. Therefore, it can be assumed that the presence of significant relationships becomes crucial for anyone to reach a state of personal well-being. However, people with intellectual disabilities usually face diverse barriers that impede the development and maintenance of close relationships (Sullivan et al., 2016). Recent research has found a lack of social networks in the lives of many people with intellectual disabilities (Knox & Hickson, 2001) means they also lack a feeling of connection and belonging to society.

This feeling of social disconnection can be exacerbated by loneliness, which has been identified as one of the factors that can cause physical and mental health problems. The literature consulted therefore seems to describe a

tendency for people with intellectual disabilities to be more vulnerable to loneliness than people without disabilities –which can be related to their lack of opportunities to keep relationships-, with nearly half of people with intellectual disabilities suffering from loneliness compared to 15-30% of the general population (Gilmore & Cuskelly, 2014; Olsen, 2018). Therefore, the cognitive, physical and mental problems already associated with intellectual disabilities can be aggravated if the person perceives a high sense of loneliness, and even more so if this becomes chronic.

Furthermore, solitude can also be related to depression (Qualter, Bown, Munn & Rotenberg, 2010) and negative feelings such as anxiety, for instance (Hawkley & Cacioppo, 2010). In contrast, participation in community social environments is related to low levels of depression, stress and anxiety (Ward, Atkinson, Smith & Windsor, 2013). However, historically, services, families and institutions have taken little account of this human need to interrelate when dealing with people with disabilities (Emerson & McVilly, 2004).

Regarding the quantification of solitude, Weis (1982) (in Gilmore & Cuskelly, 2014) established two distinctive features: social loneliness and emotional loneliness. Those people who do not have a feeling of belonging to a group experience social loneliness, while those who feel that they have no intimate or reciprocal relationships experience emotional loneliness. Social solitude can be determined by establishing the amount of time that a person spends with others – although somebody can feel alone even if they are surrounded by people; but emotional loneliness is more complicated to determine, since it can only be based on what people express about their feelings and perceptions.

In addition, it should be noted that adolescence is one of the life stages in which all people – with and without disability - are at high risk of loneliness (Gilmore & Cuskelly, 2014), mainly due to the different contextual and environmental changes they experience. Additionally, the differences perceived between oneself and others can also increase, which can contribute to an increased feeling of social and emotional loneliness.

While bearing in mind the negative effects that a lack of friends can generate in people's lives, we must also consider the positive outcomes of friendship reported in the literature. Several studies on youth networks have stated that

friends can become important sources of support in difficult situations, such as facing a stressful moment, for instance (Traylor, Williams, Kenney & Hopson, 2016). Moreover, having a satisfactory relationship with same-age peers can compensate a possible lack of support from parents, minimizing the negative effects this may entail (Traylor et al., 2016). From a broader perspective, friendship is an important aspect of social inclusion and positively influences the opportunity of people with intellectual disabilities to assert their rights as citizens (Browne & Millar, 2016).

Friendship is as important for the well-being of people with disabilities as it is for any other person (Foley et al., 2012): higher friendship quality is considered to improve people's well-being and to help people achieve higher self-esteem (Berndt, Hawkins & Jiao, 1999; Cillessen, Jiang, West & Laszkowski, 2005), as well as lower levels of loneliness (Gaertner, Fite & Colder, 2010). Achieving desired aims in friendship is also related to better school adjustment (Tomada, Schneider, de Domini, Greenman & Fonzi, 2005; Ciairano, Rabaglietti, Roggero, Bonino & Beyers, 2007). Moreover, having friends through childhood can lead to better outcomes in adulthood, as it increases self-esteem and interpersonal competence (Buhrmester 1996 in Tipton, Christensen & Blacher, 2013).

To summarize the points made in this section, there is a need to take into account the close relationship between enjoying desired friendships and personal satisfaction. Therefore, it is necessary to award value to the friendships of people with intellectual disabilities, who often feel dissatisfied since they do not have the opportunity to establish them or have difficulties managing them. In summary then, taking into account the positive aspects of friendship stated in the literature, it is necessary to maximize the opportunities of young people with intellectual disabilities to establish and maintain friendships.

1.1.3 The transition to adulthood

The transition to the adult life, with its implied changes and responsibilities, can add further difficulties to people with intellectual disabilities' lives. It is a process characterized by increased uncertainty and new challenges (Kim & Turnbull,

2004). The literature states that the transition process of adolescents with ID is longer than that of their non-disabled counterparts, and adolescents with ID have fewer opportunities to participate in significant learning and activities that prepare them for adulthood (Dyke, Bourke, Llewellyn & Leonard, 2013; Hudson, 2003). The transition process has also been characterized in the literature as a period when adolescents have more free time (after leaving school) and therefore creates the need to establish new routines and ways of managing personal resources (Dyke et al., 2013; Heslop, Mallett, Simons & Ward, 2002; Schneider, Wedgewood, Llewellyn & McConnell, 2006). Furthermore, when analysing the transition process of young people with ID, Small, Raghavan & Pawson (2013) highlighted the importance of leisure activities and community participation.

In this section, we review the literature on three different spheres in which both opportunities and challenges can be found in establishing and maintaining friendships. These three spheres that can pose a support or a hindrance during the period of transition to adulthood are the following: education, leisure and, finally, the community.

Experience indicates that people diagnosed with intellectual disabilities are automatically excluded from society (Ojeda & Mateos, 2006; Saarinen, Holm & Uusitalo-Malmivaara, 2018). Likewise, they are also denied opportunities for emancipation and social inclusion. Their development is therefore conditioned by social expectations. Some social beliefs that still stigmatize people with intellectual disabilities have the power to limit their opportunities to experience social and emotional relationships with others. In addition, some of the difficulties experienced by people with intellectual disabilities – such as communication, self-regulation or social and contextual understanding, among others - also become an added difficulty when it comes to establishing social relationships. Factors related to children's family and school directly affect their social behaviour and language development, which at the same time have direct effects on ease or difficulty with peer relations (Son et. al., 2014).

Without support, people with intellectual disabilities often have difficulties maintaining friendships (Jenner & Gale, 2006). The analysis of a total of 23 studies carried out between 1996 and 2006 (Verdonschot, de Witte, Reichrath,

Buntix & Curfs, 2009) revealed that people with intellectual disabilities have an average of 3.1 friends in their social network –one of these usually being a service professional. This analysis also concluded that people with intellectual disabilities are less likely to engage in social and leisure activities – and that when they do, they are often accompanied by service professionals (Verdonschot et al., 2009). When asked about their current opportunities to meet potential friends, 57% of the 50 service users with intellectual disabilities who participated in a study (Jenner & Gale, 2006) reported that they had few opportunities to do so.

The main obstacles to spending time with friends reported by people with intellectual disabilities are: transport – especially not being able to use public transport without support and not finding anyone to give them a lift; not having enough money to go out and socialize (Welsby & Horsfall, 2011); the lack of time they can spend with their friends (McVilly et al., 2006); and their lack of privacy (Knox & Hickson, 2001).

Mason, Timms, Hayburn and Watters (2013) in the United Kingdom and McVilly et al. (2006) in Australia have pointed out the importance of providing friendship support to people with intellectual disabilities. When existing, this support to establish and maintain friendships is greatly appreciated (McVilly et al., 2006).

Below are some of the main results linked to the three different spheres mentioned at the beginning of this section: education, leisure and the community. These are contexts in which both opportunities and difficulties can be created for friendships during the transition period to adulthood, and which can therefore become a support or, on the contrary, a hindrance to friendship outcomes.

1.1.3.1. Friendships in the educational field

People spend an important part of their lives in educational centres. And many social interactions occur in these contexts. Therefore, it is necessary to consider and value what happens in the educational field with regard to interrelations, as these can influence people's social skills development, their confidence and their self-esteem, among other factors. At the same time, these aspects can be determining factors in people's development and transition to adulthood.

According to the European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018), an inclusive education is related to social inclusion in fields such as education, employment and community life. A recent study by the Finnish Prime Minister's Office (Ristolainen, Varjonen & Vuori, 2013, in Korkiamäki, 2016) stated that the most important work to counter young people's social exclusion is done at schools and as part of basic education. Regarding school life, people with disabilities tend to report experiences of discrimination as something they experience often. In one study (Ciénaga et al., 2014), a group of teenagers with neuromusculoskeletal disabilities reported that they had suffered feelings and emotions such as fear, sadness, anxiety or pain caused by mistreatment from their classmates, added to the feeling of rejection. In another study by Pallisera et al. (2016), several young people with intellectual disabilities expressed having negative memories of their days in secondary education – although they positively valued their primary school days – due to a greater perception of the difference between them and their secondary school peers and also due to the bullying they had often suffered. Children with intellectual disabilities usually encounter difficulties finding and maintaining friendships during their transition to adolescence, a period characterized by the need for sophisticated social skills (Matheson, Olsen & Weisner, 2007).

Regarding the social link between school peers, according to a comparative study developed in Greek primary schools, students with special educational needs have fewer friends and fewer social interactions with classmates than their typically developing peers (Avramidis, Avgeri & Strogilos, 2018). Likewise, Rossetti and Keenan (2018) suggest that relationships among students with disabilities and their typically developing peers are not frequent even in inclusive settings. According to Petry (2018), students with a disability in inclusive classrooms often face problems with peer acceptance, friendships and peer interactions. The people with disability interviewed in one study (Ciénaga et al., 2014) emphasized the importance of peers as one of the main elements for feeling included in the school context. But while some expressed having received support, others reported suffering aggressions. Where does this difference come from? According to Ciénaga et al. (2014), teenagers with disability being perceived and treated in one way or another basically depends

on the views parents and teachers generate around the idea of disability. It is important, therefore, to take into account the role of parents and other authority figures as reference models that will influence the perception of disability in children and young people. It is worth considering the role that teachers play with regard to the inclusion of all students. The participants in one study (Pallisera et al., 2016) claimed that one of the most differentiating aspects that they experienced during their days in secondary school was being separated from their usual group class for several hours a day to work in separate classrooms within the same school. Apart from the increased academic demands, this method of schooling could be one of the factors that cause the growing and progressive feeling of loneliness expressed by participants in the study. However, the same participants had very different memories of their pre-schools and primary schools, where they had felt part of the group and welcomed by both classmates and teachers, and had also received positive and satisfactory support (Pallisera et al., 2016).

In contrast, however, teenagers in the study by Ciénaga et al. (2014) emphasized that they had suffered a greater impact of discrimination in educational stages such as infant or primary – and not secondary - since the higher the school level, the higher their consciousness of their own abilities, and consequently the more capable they were of discerning those comments that could help them to improve from those that would only hurt them emotionally. Furthermore, being forced to work together in groups and pairs at school seldom results in spontaneous friendships (Rawlins, 2009, in Korkiamäki, 2016).

A project conducted at the University of Tampere (Finland) revealed that extra-curricular or extra-cost projects to promote students with disabilities' well-being and prevent them from exclusion were not necessary. Rather, they came up with the idea of “mutual recognition” as a support for teenagers' well-being (Korkiamäki, 2016).

At any rate, for true inclusion, students must participate socially with their peers in contexts outside their classrooms and schools (Smith, Prendeville & Kinsella, 2018). And according to a study developed by Pascual & Rodriguez (2018), to

reach such inclusion there is still the need of awareness and training of the whole society.

Thus, we see that the social relationships and friendships that take place in schools do play a very important role. Several young people with intellectual disabilities have narrated negative experiences in both primary and secondary schools. Likewise, they have also highlighted the importance of peers when they feel included at school. It is therefore clear that the role of the interrelations that young people with intellectual disabilities establish with their peers is a crucial one. The literature also suggests that teachers and families play an important role in promoting the inclusion of young people with disabilities in schools, as both teachers and family members are models for youth and will influence their perception of disability. On the other hand, the organizational model employed in schools also appears as a determining factor in the experiences narrated by young people with intellectual disabilities. Often, while defining and framing themselves within an inclusive model, there are schools that segregate some students (in classrooms or segregated spaces in the same school, for example).

1.1.3.2. The importance of leisure activities in the transition to adulthood

Leisure activities act as a channel for the social inclusion of people with intellectual disabilities, and they can help to improve their quality of life by improving physical well-being, motivation, task performance, self-esteem and confidence (Forrester-Jones, 2001). These developmental aspects influence people's transition to adulthood. In this section, we review studies that have contributed useful and interesting information regarding the importance of people with intellectual disabilities participating in leisure activities, also relating it to their transition to adulthood. Although some of the studies mentioned in this section refer to young people who are not yet in the transition period to adulthood, we consider it important to keep them in mind, as they provide relevant information on aspects such as social skills and opportunities for interrelation, for example. These aspects influence people with intellectual

disabilities' development, and therefore become very relevant at a very complex stage of life, such as the transition period to adulthood.

Nevertheless, segregation still exists in leisure practices (Wall, 1998) and people with intellectual disabilities spend much of their leisure time involved in solitary hobbies such as watching television (McConkey & McGinley, 1990) or in front of the computer (Pallisera et al., 2016). Young adults with intellectual disabilities who were living in the community alone or with their family declared being generally bored (Merrells, Buchanan & Waters, 2019). It is therefore important to take into account that the more frequently different activities are undertaken, the more opportunities people have to develop and maintain friendships. However, with regard to social inclusion, the variety of activities in which a person participates is more important than the frequency of community contact (Forrester-Jones, 2001).

A research (King et al., 2013) has shown that participation in extracurricular activities favours children's development, as it provides them with greater cultural awareness and good psychological health and allows them to establish relationships within the community. However, children and young people with intellectual disabilities sometimes have less developed social and communication skills than young people of the same age without disabilities (King et al., 2013). This could be due to the few opportunities people with intellectual disabilities have to develop these skills in standardized community contexts. Young people with intellectual disabilities participate in fewer social activities in their community (Solish et al., 2010) compared to their counterparts without disabilities. And those who carry out leisure or sports activities during their free time usually do so alone or with family friends – who are hardly ever the same age (Merrells et al., 2019; Pallisera et al., 2016). Perhaps for this reason –because some people with disabilities have not been given enough development opportunities-, in 2001 the World Health Organization (WHO) published the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) (World Health Organization, 2001). Said classification takes into account various environmental factors and is based on the idea that the functionality and disability of any individual depends on the context in which they find themselves

– considering that many existing contexts often do not favour the inclusion of all people.

The comparative study by King et al. (2013), carried out long after the ICF's publication, showed that despite a slight increase –but still low- in the community participation of people with intellectual disabilities in recent years, there are still differences in relation to participation in extracurricular activities among children between 7 and 17 years old with intellectual disabilities (with low support needs) and those of the same age who show a typical development. Although the results showed that there are no differences in the number of activities undertaken, they also showed that children and young people with intellectual disabilities (with low support needs) participate less in physically active activities and those requiring specific skills; rather, they participate more in recreational activities – for which they reported having a preference. Another study (Solish et al., 2010) also indicated that participants with intellectual disabilities participate more frequently in social activities at home and with the family or other adults than in other contexts and autonomously. This difference may be due to the lack of existing environments in the community that support people with intellectual disabilities, who often require additional support that facilitates their participation in certain social or recreational activities. Thus, family members are the ones who often end up providing this support for participation by young people with intellectual disabilities (King et al., 2013). However, despite the current need for this support, it would seem necessary to analyze the extent to which it would deprive young people of opportunities to develop their autonomy and to become increasingly independent – a process that is considered part of the growth and maturation of any person.

Some years ago, people with intellectual disabilities were considered passive agents in society due to family members with paternalistic and limiting attitudes restricting their freedom and skills development (Ojeda & Mateos, 2006). This pointed to a need for people with intellectual disabilities to be accompanied in their daily life in order to help them become more self-sufficient and to give them the opportunity to experience success using their own abilities – paying particular attention to people's skills and not to their limitations.

A study conducted by Ojeda and Mateos (2006) concluded that the more “happy, integrated, close, supported, understood, respected, accompanied, safe, calm and relaxed” (p. 7) an individual with a disability feels in their family environment, the greater their ability will be to express themselves in social situations and contexts outside the family. Among others, these abilities include the capacity to express one’s own opinions and preferences, dealing with any disagreements that may arise, and requesting behavioural changes by others. Therefore, it should be taken into account that positive family relationships favour social skills development among people with disabilities, since parents and family in general are a main point of reference that can favour the person with disabilities’ self-concept and self-esteem, thereby strongly influencing their inclusion. On the other hand, the same study (Ojeda & Mateos, 2006) also concluded that some of the social skills that were not found to be significant, such as initiating interactions with the opposite sex or defending one’s rights as a consumer, may be due to overprotective attitudes by family members, which inhibit the development of both self-esteem and interpersonal relationships. This research revealed that there are factors that must be evaluated, such as social skills and emotional maturity. Furthermore, it also suggested that there is a need to consider adopting a standardized approach in family, school and social contexts in order to enhance social interactions, as families offer the first guidelines and models for inclusion, but the school’s expectations regarding inclusion are also very important, as is training for incorporation into the labour market – crucial factors during the transition to adulthood. According to Korkiamäki (2016), practices that promote students with disabilities building friendships with non-disabled students prove that there are professionals at schools who understand the social and educational significance of youth peer relationships. The author of this thesis, however, as previously mentioned, believes that a friendship with someone who has a disability is as valuable as a friendship with a person without a disability.

In summary, we see that the fact of participating in leisure activities fosters the social inclusion of people with intellectual disabilities. Likewise, this participation in activities promotes the development of both social and communicative skills. However, if people with intellectual disabilities do not participate in leisure

activities, their opportunities to develop these skills are reduced, which is detrimental to their ability to interact with others. The fact is that young people with intellectual disabilities still suffer segregation in the field of leisure, and end up devoting their free time to individual practices and hobbies. Thus, there is a need to promote the participation and inclusion of young people with intellectual disabilities in mainstream leisure activities in contexts that are also mainstream. That said, it is not enough to raise public awareness and involvement; it must also be ensured that people with intellectual disabilities have the necessary resources to participate in these recreational activities –in case it is their desire to do so.

1.1.3.3. Friendships at community level

Despite the importance of participating in leisure activities mentioned in the previous section, it must be taken into account that this cannot become the sole occupation of people with intellectual disabilities, since there must be a balance between leisure activities and other ways the person spends their time, such as paid work (Forrester-Jones, 2001), which can influence self-esteem and the person's confidence. That said, Dusseljee, Rijken, Cardol, Curfs & Groenewegen (2011) state that participation in the work context, having social contact with others and participating in leisure activities does not necessarily lead to a high level of interaction with the community, as most people with intellectual disabilities hardly interact with people without intellectual disabilities.

When a person's social interactions are reduced, this can lead to difficulties in the social skills development or even behavioural problems (Del Prette & Del Prette, 2013), negatively affecting their interpersonal relationships and, in parallel, health and quality of life.

In a study by Pallisera et al. (2016), in which people with disabilities and their families were asked about the process of transition to adulthood, the widespread idea was that most of the participants in the study did not have friends and spent most of their free time on the computer. Although some of these young people said that they had friends, their relatives contradicted this and explained that the leisure activities they carried out were done with people older than them, relatives or family friends. The literature consulted points to the

tendency that people with intellectual disabilities experience difficulties when building their own group of friends. And this phenomenon is worrying if we bear in mind that enjoying a significant social network composed of people of the same age is a great support for people with intellectual disabilities during their transition to adulthood (Pallisera et al., 2016).

To summarize this last section related to community, we see that people with intellectual disabilities have difficulties constructing their own social network. Research has demonstrated that one of the factors determining this is the scarcity of opportunities that people with intellectual disabilities often find to interact with others, and also to practice, improve and, ultimately, develop their social skills. The community environment should be a space that allows them to develop fully. Therefore, it becomes necessary to think about the supports that people with intellectual disabilities need so that they can take full advantage of everything that their community offers.

Summary of friendship in the lives of young people with intellectual disabilities

To summarize Section 1.1, we can say that it dealt with what friendship is and how it is perceived by people with intellectual disabilities, the importance of friendship and finally the process involved in the transition to adulthood. There is no abundance of research specifically focused on the friendships of people with intellectual disabilities in the literature. What many authors do agree on, however, is that friendship is difficult to define and/or specify. It is therefore important to bear in mind the subjectivity of the term and, above all, award value to what people with intellectual disabilities think and consider about their own friendships. In various different research projects they have participated in, people with intellectual disability narrate their desire to have friends to relate to. Despite this, people with intellectual disabilities often still have small social networks and few friends today. This is because they tend to have few opportunities to interact with other people and therefore to develop the skills necessary for establishing and maintaining friendships, such as their social skills. In respect of this, the fact of people with intellectual disabilities

participating in leisure activities with others affects their development of skills that can favour how they manage their social relationships and friendships. Opportunities for interrelation and social and communicative skills development must also be promoted in schools, which must not only ensure skills development by children and young people with intellectual disabilities, but also promote their inclusion in both the classroom and the school. The fact is that friendship brings various benefits to people's lives, influencing both their well-being and their personal satisfaction, as well as acting as a natural source of support. And if people feel emotionally well and have natural sources of support, they are more likely to successfully achieve the personal goals they set themselves throughout life, whether at times such as the transition to adulthood or later in life. It is clear, then, that friendships play an important role in people with intellectual disabilities' development and how they achieve their personal goals as they reach adulthood and when already adults. Therefore, if considering the hypothesis that in order to establish and maintain friendships one must have certain skills and have had the opportunity to practice them, work must be done with children with intellectual disabilities from an early age to ensure that managing friendships is not a problem when they reach adulthood.

1.2. Research exploring the perceptions of people with disabilities in relation to friendship

The topic of friendship and people with ID has been a focus of interest over the last two decades. Indeed, various studies (Callus, 2017; Foley et al., 2012; King et al., 2013; Knox & Hickson, 2001; Pallisera et al., 2016) have been conducted on friendship taking into account the voice of people with disabilities in relation to different aspects of it.

A broad literature review reveals that people with intellectual disabilities' views on friendships have already been discussed by various researchers. However, a large part of these discussions are based on analysis and interpretations by non-disabled researchers. There is, then, the risk of perpetuating the power imbalance usually existing between the views of non-disabled people and those of people with intellectual disabilities (Callus, 2017). For this reason, Knox and

Hickson (2001) stated the importance of understanding the points of view of people with ID on the subject of friendship. Incorporating the experiences and opinions of people with intellectual disability into research enriches both the process and the results of the study and increases the chances of significantly affecting the improvement of their living conditions (Johnson, Minogue & Hopklins, 2014; O'Brien, McConkey & García-Iriarte, 2014). For this reason, we have focused our review on studies that take into account the voices of people with ID, and specifically those that take into account the inclusive research model described by Walmsley and Johnson (2003). Although most of the reviewed studies were not strictly promoted by people with ID (only one, in fact: Bane et al., 2012), all valued and considered people with ID experts in the subject matter and were based on their opinions and experiences. Thus, it is necessary to evaluate the participation of people with ID in research on issues that affect them, because this will allow us to focus our research on those questions that really matter to them and that have a significant impact on their personal pathways (Johnson, 2009).

The aim of this second part of the first chapter of the thesis is to show the main results of these lines of work that have explored the perceptions of people with disabilities on various aspects closely related to friendships. Some authors have devoted themselves to studying what influences the well-being of people with disabilities (Foley et al., 2012), while others have focused on analysing the meaning of friendship with people with ID (Knox & Hickson, 2001; Mason et al., 2013; Callus, 2017). Other research explores people with disabilities' participation in society, linking this to the establishment of relationships (Dusseljee et al., 2011; King et al., 2013), and their experiences in specific environments, such as schoolchildren (Ciénaga et al., 2014), as well as their personal experiences during the transition period to adulthood (Pallisera et al., 2016). On the other hand, other authors have focused on studying the influence of aspects such as social skills or the family on friendships (Ojeda & Mateos, 2006).

Table 1 provides an overview of the main characteristics of some of these studies, summarizing the different themes and aspects that the various authors who have listened to the voices of people with disabilities have chosen to focus

on. The different instruments used in each of these studies are also listed, as well as a brief description of the participants who were asked for their opinion on the topics and aspects studied. We have focused specifically on research conducted in the last 20 years related to friendship; or research which, despite the focus being broader, allowed us to obtain data regarding people with ID's friendships at key moments of their lives.

AUTHORS	TOPICS	INSTRUMENTS	PARTICIPANTS
Foley et al. (2012)	Meaning of well-being	Five focus groups and one interview	20 children and young people with a range of disabilities (including ID)
Knox & Hickson (2001)	Views on close friendships	Interviews	4 adults with ID (aged 26, 35, 42 and 58)
Bane et al. (2012)	Opinion about relationships and supports	Focus groups	97 adults with intellectual disabilities
Mason et al. (2013)	Meaning of friendship	Interviews	11 participants from 24 to 62 years with ID
Callus (2017)	Friendship experience & meaning of friendship	Focus group	7 adults w/ ID
Tipton, Christensen & Blacher (2013)	Quality of friendship	Open-ended interview & measures of social skills and behaviour problems	103 13-year-old adolescents with or without ID and their mothers
Welsby & Horsfall (2011)	Everyday practices of exclusion/inclusion	Five workshops	Five women w/ ID aged 28 to 52
Dusseljee et al. (2011)	Participation in daytime activities	513 in oral interviews, 140 by structured questionnaire	653 people older than 15 years old w/ mild or moderate ID
King, Shields, Imms, Black & Arden (2013)	Participation in out-of-school activities comparison between children with ID and children without	Questionnaires	19 children with + 19 children without ID
Ciénaga, Patiño & Alcántara (2014)	Experiencias from school and process of inclusion at school	Narrative design: obtaining stories from school written by participants	9 disabled adolescents

Pallisera, Fullana, Puyalto & Vilà (2016)	Problems and support during transition to adulthood process.	Interviews and focus groups	11 young people with ID
Ojeda & Mateos (2006)	Relationship between family satisfaction and social skills in subjects with different mental disabilities	Social skills scale, family satisfaction scale, individual interview, questionnaire, registration sheet.	28 subjects with ID aged 18-44.

Table 1: Studies that have explored the perceptions of people with disabilities in relation to friendship.

Below, we analyze the main topics studied, indicating the most significant results of the reviewed research. These topics are: well-being, meaning of friendship, participation, school experience, transition to adulthood, and family influence. In each of these thematic blocks, we provide the most relevant data of the research conducted, including methodological aspects and main results.

- Regarding **personal well-being**, Foley et al. (2012) focused on describing the meaning of personal well-being according to the perception of children and young people with disabilities aged 8 to 16 years old. In order to determine the perspectives of children and youth with disabilities regarding the meaning they attribute to friendship, these researchers conducted five focus groups and an interview involving twenty children and young people with a range of different disabilities, including cerebral palsy, autism, Asperger's syndrome, Down syndrome, mild to moderate intellectual disabilities and vision impairment. From the authors' analysis of the narratives provided by these children and young people with disabilities, they found six topics they considered to influence their well-being. These topics were as follows: the importance of having good friends, family factors, anxiety related to school achievement, resilience, and personal growth and development. It would therefore seem that, with regard to the concept and description of well-being from the perspective of the children and young people who participated in this study, well-being consists in compiling different sensations, such as feeling supported, included and respected, as well as feeling valued and capable.

- Another aspect that several authors have also focused on is the **meaning given to friendship** by people with intellectual disabilities. This is a topic that has mostly been addressed qualitatively, although some authors have adopted a quantitative approach (Guralnick, Connor & Hammond, 1995) and therefore without taking much into account people's perceptions and feelings about it. It is important to bear in mind, however, that most researchers agree on the idea that, to describe friendship, it is necessary to do so according to the subjective perception of each individual, since the term "friendship" describes the quality of a relationship (Forrester-Jones, 2001).

Knox & Hickson (2001) analyzed the views of people with intellectual disabilities regarding their friendships. The researchers aimed to identify the views of four people with intellectual disabilities regarding those relationships in their lives they described as close friendships. Through two in-depth interviews, the four participants in the study stated that the main benefits of having best friends were: 1) the fundamental role that these friends played in their lives; 2) the omnipresence of their friendship (not only in certain environments, such as work, for instance); 3) the feeling of sharing a story together (long-term friendship); 4) the possibility of sharing common hobbies and interests, and 5) mutual and reciprocal support. These results concur with the ones obtained in a study which explored how adults with intellectual disabilities make sense of 'friendship' (Mason et al., 2013). Through semi-structured individual interviews with 11 people with intellectual disabilities aged 24 to 62, Mason et al., (2013) were able to finally conclude that, even though any relationship is significant in the social lives of people with intellectual disabilities, friendships have a higher importance in their lives. Thus, both Knox & Hickson (2001) and Mason et al.'s (2013) studies suggest that people with disabilities consider friendships to be a crucial part of their lives.

Regarding the fifth benefit of having best friends described by the participants in the Knox & Hickson (2001) study mentioned above, the result coincides with the conclusions of another study (Callus, 2017) focused on how people with intellectual disabilities experience friendship and what friendship means for them. Both studies agree on the importance of

reciprocity in a friendship. Callus' (2017) analysis of the data collected in a focus group with 7 people with intellectual disabilities showed that participants identified as friendships those relationships that had an element of reciprocity - and therefore linked a lack of reciprocity with the absence of friendship. We see, then, that the feeling of reciprocity and the fact that we perceive that the other does for us what we would do for them is highly valued by people with intellectual disabilities.

One inclusive piece of research (Bane et al., 2012) also focused on what people with intellectual disabilities thought about relationships and the supports needed to develop and manage them. This group of researchers with intellectual disabilities, their supporters and some academic researchers conducted 16 focus groups to ask ninety seven people with intellectual disabilities their opinions about what makes a good friend and the supports they need to have friends, among other topics. The people with intellectual disabilities who took part in the focus groups stated that they need more support from friends, family members and staff in order to develop new relationships and to maintain and deal with their existing ones. This support includes not only emotional back up, but also accessible transport and own housing, for instance. More specifically, the participants with intellectual disabilities felt that it was important to have staff to talk to about relationship problems. They also agreed on the importance of having access to public transport in order to have and keep friends.

This positive view of support in developing new relationships and maintaining existing ones (Bane et al., 2012) coincides with the results of the previously mentioned study conducted by Mason et al. (2013), in which the authors interviewed 11 adults with intellectual disabilities. The interviewees identified the roles played by both services and staff members as pivotal in their own social lives. Contributions by services and their staff were mostly welcomed and appreciated, to the extent that people with intellectual disabilities sometimes depended on them, as can be perceived from the narratives of many participants, who described how common it is for them to seek the help of support staff to resolve conflicts they have with friends or partners.

- **Social participation** by people with disabilities, which is linked to establishing relationships, is another topic studied in friendship research. This issue has mainly been addressed in a qualitative way, with researchers evaluating both people with disabilities' descriptions of their participation in free time and leisure activities and their opinions and feelings regarding the relationship between their participation in society and their opportunities to establish and maintain relationships. Welsby and Horsfall (2011) concluded that it was not surprising that women with intellectual disabilities suffered from experiences of social and emotional exclusion. They listened to the voices of women with intellectual disabilities in various workshops and discovered that they are often kept on the margins of society, these women describing various social practices experienced in their daily life that exclude them. More specifically, the women with intellectual disabilities who participated in these art workshops to talk about everyday practices of exclusion/inclusion mentioned that the areas in which they feel most excluded are work, friendships and their emotional life. These are women who work, who are consumers in society and who have some friends. But the results of this research seem to suggest that their degree of social inclusion is questionable, since their presence in society does not seem to have resulted in high levels of inclusion. This may be due to them being present in some specific social contexts, but not actively participating enough in them.

The fact that more than mere presence in society is needed to achieve the real inclusion of people with intellectual disabilities is consistent with the results of the research conducted by Dusseljee et al. (2011), which found that people with intellectual disabilities over the age of 50 and people with moderate intellectual disabilities participate less in leisure activities and, moreover, have fewer social contacts than people under 50 or people with mild intellectual disabilities. These researchers from the Netherlands used interviews and questionnaires to study some areas related to the social participation of people with mild or moderate intellectual disabilities, such as social contacts or participation in leisure activities, and obtained some results similar to those found by Welsby & Horsfall (2011). These were that

despite participants having a certain presence in the community, those over the age of 50 or those with moderate IDs participate less in leisure activities and have fewer social contacts. Thus, the research seems to indicate that older people with intellectual disabilities and those with a greater degree of intellectual disability are people who are at greater risk of social exclusion.

Furthermore, Dusseljee et al. (2011) also suggested that high levels of participation in activities of people with intellectual disabilities do not necessarily correspond to high levels of interaction with other people in the community, since, as expressed by people with intellectual disabilities themselves in the study, they hardly ever interact with people without intellectual disabilities.

We see, then, that it is not only active participation in the community by people with intellectual disabilities that is desirable for social inclusion, but also real interaction with all the people that make up this community. In line with this, King et al. (2013) carried out a study that consisted of comparing participation in out-of-school activities between children with intellectual disabilities and children with typical development. These authors differentiated out-of-school activities by type, and in this way were able to conclude that, compared with children with typical development, children with intellectual disabilities participated in fewer active-physical and skill-based activities, and more in recreational activities. Also, children with intellectual disabilities showed a preference for self-improvement activities, and reported participating largely in social activities within the home. We see that there is some diversity between the leisure activities carried out and preferred by children with intellectual disabilities and those without. These differences may be due to children with intellectual disabilities having poorly developed skills, such as physical, cognitive or social skills, or may be caused by a lack of supportive environments.

Likewise, regarding self empowerment, women participating in the Welsby & Horsfall study (2011) referred to the issue of inclusion and exclusion as a right. These people with ID expressed the clear desire and/or need to maintain social relationships and participate in the community, and claimed their right to do so. However, like participants in the different studies

conducted by Bane et al. (2012) and Mason et al. (2013), they also wanted to highlight the difficulties they often encounter, including access to public or private transport. Therefore, it can be considered that lack of participation in the community is a consequence of the difficulties encountered by people with ID and not a lack of desire. This phenomenon is something that must be taken into account in the support that people with intellectual disabilities might need, since, as mentioned in the study by Mason et al. (2013), contributions to social lives by services and their staff are usually welcomed and appreciated.

- The **school experiences** of people with ID are also crucial, as can be seen in their stories about friendships described in some qualitative research. That said, a lack of research has been found in the literature focusing specifically on the friendships of people with intellectual disabilities in schools and based on their own voices and opinions. We therefore amplified our search to include studies based on the voices of people with varying disabilities and different age groups regarding friendships.

Ciénaga et al. (2014) conducted research on the school stories and educational inclusion process of Mexican teenagers with neuromusculoskeletal disabilities. Even though it was not research focused on the voices of people with intellectual but rather neuromusculoskeletal disabilities, it is considered relevant because it referred to factors highlighted as important by adolescents and because it detailed school situations that the research has often also attributed to young people with intellectual disabilities. Based on the school stories reported by the 9 adolescents, the authors were able to identify four relevant categories for the participants regarding their educational inclusion (how the family sees the school, emotions at school, the social bond with peers, and the role of the teacher in the school experience). Although one of these categories is that of the social bond with schoolmates, most teenagers participating in the study mentioned emotions such as fear, sadness or anxiety, as well as feelings of insecurity, loneliness and isolation that, according to them, are the result of mockery, mistreatment or rejection on the part of their school companions. In what appears to be a defence strategy, the 9 adolescents

said they reacted in different ways to “make more friends”. Some of the strategies used by the teenagers participating in this study included trying to stand out in sports activities and helping others. This shows the clear willingness of young people to create friendly relationships with their schoolmates. Through the stories of the teenagers participating in the study, it was also possible to determine the importance that they attribute to their peers as a fundamental element when it comes to feeling included - or not - at school. Some of the young people emphasized the support received, but others reported aggressions from their peers. In this sense, Ciénaga et al. (2014) established that the difference in the treatment that teenagers with disabilities receive from their peers (in the form of support or, contrarily, hostility) depends on what ideas parents and teachers generate around the idea of disability. This research highlights the negative experiences encountered by adolescents with disabilities that end up provoking negative emotions and feelings. This goes against the feeling of well-being that the literature relates to friendships (Foley et al., 2012). In the face of repeated negative experiences with regard to friendships, if we add the feeling of insecurity, the result can be an apathetic attitude on the part of young people with disabilities and a lack of will or motivation when establishing new ones. It is therefore necessary to help these young people manage the conflicts that arise with schoolmates and endow them with the tools and resources to learn to manage their emotions.

- The **transition to adulthood** process faced by people with intellectual disabilities is an aspect that has been acknowledged by many authors, but we found just one recent study that investigates the views and perceptions of people with intellectual disabilities regarding this process. Through interviews and focus groups – using visual methods - with 11 young adults with intellectual disabilities in Spain, Pallisera et al. (2016) analyzed the experiences and perceptions of young adults with intellectual disabilities and their families regarding the problems and supports they perceived throughout their transition to adulthood. In this study, data were collected on different topics, one of them being social support networks. In this respect, the study participants expressed fear regarding social inclusion. They

reported being aware that they will need help, but they also doubted whether they would receive the support they believe they need to progress with their future plans, such as living independently, for instance. The findings coincide with those of the research conducted by Bane et al. (2012) detailed above, whose participants with intellectual disabilities stated that they needed support from family members and professionals to maintain and deal with their relationships. Again, therefore, we see the importance of providing each individual with the support he or she specifically requires, as no one can identify one's own needs better than oneself.

- The study of **family influence** on people with intellectual disabilities' friendships has been addressed both quantitatively and qualitatively. Various methodologies have been used to gather data, such as measurement scales, questionnaires or interviews. Ojeda & Mateos (2006) analyzed the relationship between family satisfaction and social skills in adults with intellectual disabilities both quantitatively and qualitatively. They used different measurement scales, individual interviews and also questionnaires to collect data from 28 adults with intellectual disabilities aged 18-44. The results of this study revealed a positive correlation between family satisfaction and social skills factors (such as self-expression in social situations, anger or disagreement, saying no and cutting interactions, or making requests, for example). It therefore seems that positive family relationships favour social skills development by people with intellectual disabilities. It is important to bear in mind the importance of developing optimal social skills. And this study relates the practice and development of social skills factors such as self-expression in social situations or expressing anger or disagreement with the relationship that people with disabilities have with their families. We see, then, that it becomes necessary for the relatives of people with intellectual disabilities to foster as optimal a relationship with the person as possible, not only for family well-being, but for the positive influence this may have on the social skills development of the person with intellectual disabilities.

Ciénaga et al. (2014), in a somewhat indirect way, also analyzed the role of the family with regard to friendship relations. The authors established four

categories related to the school experiences of adolescents with neuromusculoskeletal disabilities. One of these categories is “how the family sees the school”, and according to the authors’ analysis of the adolescents’ school stories, the latter emphasize the positive experiences they have had regarding support received from their families in their school inclusion process. Thus, for example, one participant commented that his inclusion occurred “little by little”, but above all emphasizing that it happened thanks to the support of his mother, who “had to be with me”, he said. Likewise, another participant commented that “most of the activities depended on my mother”, noting that without her support he could not have done them. We see, then, that teenagers mention the importance of the role played by some of their relatives in their inclusion at school, since, as they say, it would have been impossible for some of them to do certain activities without the help of their mother, for example. It is important for any young person’s family model (parents, or other people who play a similar role) and educational model (teachers and other professionals) take into account their influence on the perception that young people will have of people with disabilities. If we want a society that is as inclusive as possible, where disability is understood and valued as a diversity of abilities, it is necessary for both parents and teachers to take care over the ideas they generate around the idea of disability.

Summary of research exploring the perceptions of people with disabilities in relation to friendship

As a summary of Section 1.2. of this thesis, which focuses on research that has explored the perceptions of people with intellectual disabilities, we will now present the most relevant ideas that these studies reveal about the voices of people with intellectual disabilities. In recent years, various studies have been carried out that have taken into account the voice and opinion of people with intellectual disabilities regarding different aspects related to friendship. It is important to listen to their voices, since they are the experts if we want to study

their friendships, the barriers they have had to face, or what has helped them most when it comes to managing their friendships, for instance.

Some authors have dedicated their research to studying what influences the well-being of people with disabilities, while others have focused on analysing the meaning of friendship for people with intellectual disabilities. Other research has explored their participation in society, linked to establishing relationships, and their experiences in specific environments - such as the school, for example - or their personal experiences during the period of transition to adulthood. On the other hand, several authors have also focused on studying the influence that aspects such as social skills or the family have on the friendships of people with intellectual disabilities.

Regarding personal well-being, people with intellectual disabilities who have participated in recent research have reported that well-being consists of the compilation of different sensations, such as feeling supported, included and respected, for instance. As for the meaning of friendship, the main idea that can be extracted from the results of research focused on the voices of people with intellectual disabilities is that it is subjective, and therefore to describe friendship it is necessary to value and respect the subjective perception of each individual.

Another aspect that has been addressed in research on the perceptions of people with intellectual disabilities is social participation and its link to the establishment of relationships. Said research finds that people with intellectual disabilities suffer from exclusion and have a low level of participation in society. That said, the literature also emphasizes that achieving the real inclusion of people with intellectual disabilities requires more than mere presence in society. Thus, it is also desirable in terms of social inclusion that people with intellectual disabilities have the opportunity to interact with different people in the community.

With regard to school experiences, there is a shortage of research on friendship among young people with intellectual disabilities focused exclusively on education. More studies are needed in this respect, as many years are spent at school and the number of experiences is therefore high. The literature consulted reveals a number of negative experiences experienced by young people and adolescents with disabilities, which provoke unpleasant emotions and feelings.

This is in conflict with the feeling of well-being that the literature relates to friendships. It is therefore necessary to analyze more thoroughly what happens in relation to the friendships of young people with intellectual disabilities at school and the possible causes of both positive and negative experiences that these young people report, as well as to study whether and how schools work on various aspects related to friendship, such as managing emotions and social skills, for example. Only in this way – by analysing what works and what does not work so well for young people with intellectual disabilities in relation to social relations at school – can the necessary changes be implemented to ensure that young people with intellectual disabilities' pathway through school is not only satisfactory, but allows them to develop the necessary skills and gives them the necessary tools to establish and maintain friendships.

Following this stage, during the process of transition to adulthood, participants with intellectual disabilities participating in research have expressed fear regarding their social inclusion. Aware of their need for support, they have doubts as to whether they will really receive the support they feel they need to achieve their goals and future plans. This feeling of insecurity describes the lack of support that these people have suffered over the years.

On the other hand, it seems that positive family relationships favour the development of social skills by people with intellectual disabilities. The influence of the family has been reported by a number of people with intellectual disabilities in different studies, with an optimal family relationship having a positive influence on their developing social skills.

Finally, another broad idea that is extracted from research focused on the voices of people with intellectual disabilities is the importance of providing each person with individualized support based on their own specific needs.

CHAPTER 2. SOCIAL SKILLS TRAINING

The aim of this second chapter of the literature review is to address the second objective of the thesis (to find out about organized training activities systematically aimed at people with disabilities and focused on social skills linked to managing friendships). To this end, we analyze various training programmes carried out in recent years and aimed at working on and strengthening the social skills of people with disabilities. A summary is provided of the methods used and results obtained in each of the training programmes carried out in different countries. It goes without saying, however, that we have focused specifically on training programmes related to establishing and managing friendships, deliberately avoiding those training programmes focused on generic social skills work. In addition, the search for training programmes also focused on those aimed at people with ID. In the first part of this chapter, reference is also made to the importance of social skills in establishing and maintaining friendships, which justifies the importance of those training programmes aimed at working on and improving social skills.

2.1 The importance of social skills

Social competence is the set of successful behaviours in a social task; and to achieve success it is necessary to accomplish the aim of social interaction, maintaining and/or improving both people's self-esteem and the quality of their relationships (Del Prette & Del Prette, 2013). Social skills (SS) can contribute to developing greater social competence and emotional intelligence, defined by Greenspan (1979) (in Ojeda & Mateos, 2006) as the ability to understand social expectations and others' behaviour, while learning to behave in different social situations.

Experience shows that people with intellectual disabilities suffer from social exclusion (Gilmore & Cuskelly, 2014; Ojeda & Mateos, 2006). Thus, their development is conditioned by social expectations, and they are usually denied social inclusion on the basis of this (Ojeda & Mateos, 2006). When a person's social interactions are reduced, this can lead to support needs in terms of social skills (Del Prette & Del Prette, 2013), negatively affecting their interpersonal relationships. According to King et al. (2013), the few opportunities they have to

develop their social and communicative skills in mainstream community settings may be one of the reasons why young people with intellectual disabilities sometimes have less developed skills in this area than people without disabilities of the same age.

Considering the difficulties people with intellectual disabilities face when trying to establish and maintain friendships (Del Prette & Del Prette, 2013; Frostad & Pijl, 2007), it becomes necessary to give them the support needed to develop personal skills in order to facilitate the development and nurturing of friendships (Overmars-Marx, Thomése, Verdonschot & Meininger, 2014). According to Boluarte, Méndez and Martell (2006), training in such skills leads to a significant improvement in verbal and non-verbal communication.

For all the mentioned above, the development of the fourth objective of this thesis is considered relevant: to design, implement and evaluate a training programme to improve social skills related to the establishment and maintenance of friendships, in order to help young people with ID develop their desired participation processes with the support of social networks.

2.2 Social skills training programmes

In recent years, some researchers and professionals have developed, implemented and evaluated different social skills (SS) courses and training programmes addressed at people with intellectual disabilities. The table 2 below provides a description of various programmes and their outcomes.

A social skills training programme (SSTP) is understood to be one that includes a set of planned and structured activities aimed at different learning processes, guided by an educator that seeks to increase or improve participants' social skills and help them acquire new relational strategies. Systematic intervention in social skills is needed for children (Barnett, 2018), as such training can influence the quality of friendship (Krampac-Grljusic & Kolak, 2018). Based on the idea that social skills require a learning process (Bandura & Walters, 1974), these types of programmes have been carried out in different contexts, such as schools, the community or hospitals. In school and community contexts, we refer to this as an educational approach; while in the clinical context these

training programmes have been used to complement therapeutic processes (O'Donohue & Krasner, 1995). Historically, the social services have tended to use a deficit model of need, focusing on physical care and skills training rather than relationships (Amado, 1993).

A number of empirical studies have been conducted to analyze the different approaches and effectiveness of training programmes aimed at improving the social skills of people with intellectual disabilities, mental illness or developmental disorders. Some of these programmes are preceded by conduct adaptation and behavioural tests in order to determine the acquired learning of the participants at the end of the training programme. These are in the form of questionnaires that take into account various areas, such as functional independence in everyday activities, cognitive development, language, personal and social motivation, personal responsibility, self-control and inhibition of impulsivity or fulfilment of social norms, among others.

There is little evidence of friendship interventions aimed at people with intellectual disabilities being implemented in the English or Spanish-speaking contexts. Friendship would appear to be such a specific concept that it is included within general relationships. While not specific research on intellectual disabilities, the body of research within Autism Spectrum Disorder (ASD) contributes interesting interventions in this line. With regard to this, the Programme for the Education and Enrichment of Relational Skills (Laugeson & Frankel, 2011) is a caregiver-assisted social skills programme for teens with ASD that includes developing friendship networks in targeted skills. The effectiveness of this programme was proved as participants aged 13–17 with ASD improved social skills knowledge and increased the frequency of hosted get-togethers. Later, Gantman, Kapp, Orenski & Laugeson (2012) adapted this programme to young adults (ages 18–23), and its application showed a decrease in loneliness and improvement in knowledge about social skills, as well as increasing the frequency of social engagement. However, as for the analysis of different training programmes developed in the present research, there have been selected the ones aimed at improving social skills related to friendship relations; while there have been discarded those less related to friendships.

An evaluation of the effectiveness of a social skills training programme aimed at young people with mild and moderate intellectual disabilities demonstrated that social skills training promotes a significant improvement in verbal and non-verbal communication skills (Boluarte, Méndez & Martell, 2006). All of the young people aged 15 to 30 participating in the programme achieved significant changes in aspects such as recognizing and expressing emotions, non-verbal behaviours, self-control and assertiveness, among others. However, no improvement was found in the area of social acceptance (Boluarte et al., 2006). This phenomenon can be attributed to the attitude of rejection that society tends to show towards people with disabilities in general. This can influence the refusal of people with intellectual disabilities to take the initiative when it comes to initiating relationships with others, since they may have assumed that society will not accept or be willing to interact with them.

Del Prette and Del Prette (2013) analyzed various SSTPs carried out in Brazil and extracted evidence of their effectiveness. However, they only focused on programmes characterized by the vivid model, which main characteristic is that it uses experiences as a context and support for the procedures and techniques used during the training (Del Prette & Del Prette, 2013). In other words, the vivid model seeks to develop real and significant interaction experiences during the course of the training program. The introduction of such experiences on a training programme is based on the idea that learning SS and developing social competence naturally occur through social interactions on a daily basis. Investigating the natural context of the individual becomes the best way to detect those aspects in which there is a need for intervention (Verdugo, Martín, López & Gómez, 2004). Modelling and role-playing are examples of activities used on training programmes characterized by the vivid model. These are structured activities that represent or symbolize everyday situations and create opportunities to perform specific interrelationships. They can be implemented in a classroom context or in the community itself.

In order to respond to the specific needs of the participants, the objectives of an SSTP have to be formulated based on the support needs and strengths detected among participants. Moreover, it must be flexible regarding the

organization and the methods or procedures, since they are subject to the natural contingencies of working with human beings.

Del Prette and Del Prette (2013) distinguish between two dimensions in the implementation of training programmes aimed at improving SS: the instrumental and the moral-ethics dimensions. The former refers to the immediate and individual consequences of each participant – personal satisfaction and self-evaluation, for instance; while the latter refers to positive consequences in the medium or long term, which include not only the participant, but also the people in their life circle – acquiring reciprocity in interpersonal relationships. While taking into account the importance of responding to individual interests, these two dimensions also address the need to consider interdependence with others in order to promote long-term healthy coexistence.

An important aspect to take into account when designing SSTPs is self-knowledge, since it favours the adaptation of one's resources to the different contexts and interlocutors. It is a complex activity that requires metacognition: subjects must observe, describe, interpret and regulate their feelings and behaviours in order to adapt to different social situations (Del Prette & Del Prette, 2013). It is also necessary to train self-criticism, favouring a constant improvement in social actions and interpersonal relationships.

Some training programmes aimed at improving social skills include doing tasks outside the classroom context, ensuring that participants put what has been worked on during the training sessions into practice in community contexts. It is a good way to generalize behaviours and to address environmental imperfections (Del Prette & Del Prette, 2013). One of the difficulties that these activities present, however, is the need for support that some people may have in order to carry them out in the community, and it sometimes requires the involvement of relatives or professionals who can provide such support to participants. However, it is worth bearing in mind that this support should seek to maximize the person's autonomy, and the ultimate goal should therefore be to reduce or eliminate it in the medium or long term.

Based on the diverse studies that have analyzed these training programmes, we can infer that most had experimental designs and few were characterized by rigorous control of their validity (Del Prette & Del Prette, 2013). They therefore

contribute little reliable and generalizable evidence of effectiveness. But it seems that systematic interventions aimed at improving knowledge of social skills do lead to improved knowledge of these skills (Diaz-Garolera, Pallisera & Fullana, 2019).

Verdugo et al. (2004) designed a personal and social autonomy skills programme with the main aim of enhancing development of the skills needed to improve the independence of people with severe mental illness and their inclusion in the community. These researchers designed a training programme with 22 sessions, each including a theoretical part, individual and group activities, and proposals for activities that could be done during the week and at the weekend outside the context of the training programme. The qualitative assessment of the programme concluded that the participants had increased their relationships with friends and neighbours and that the programme had contributed to the participants carrying out activities outside their homes or residences. They found the recording of opinions, tastes, preferences and needs to be highly valued by participants on the training course (Verdugo et al., 2004).

A training programme for young people with intellectual disabilities was carried out in Alaska to teach them the SS needed to develop healthy and significant friendships. It was a programme aimed at young adults with ID that offered different approaches – debates, games, videos, posters, files, images and drawings... - and different work contexts: classroom sessions and sessions in the community (shops, parks...) in order to allow participants to put the skills they had worked on into practice. Ward et al. (2013) evaluated the effectiveness and results of this programme both qualitatively and quantitatively, evidencing that the social network of the 31 participants had increased and that the results obtained were maintained 10 weeks after the end of the programme. Through the design of an instrument that allowed them to measure the size and composition of the participants' social networks, they measured the number of friends each participant had. This measuring instrument consisted of an individual interview, where each participant was asked about the people with whom they would like to do something funny and exciting. From here, they identified whether they were people belonging to their family circle, staff

professionals, work colleagues or friends. One of the disadvantages posed by the evaluation of this training programme was the possibility that some participants identified people in their environment as friends, when they really did not maintain any kind of contact or there was no interpersonal relationship between them. This occurs, in some cases, when the person identifies old classmates or work colleagues as friends, despite having lost contact for years. In any case, this fact would not change the results of the programme evaluation, with the participants' social network being measured at three different points in time: before starting the programme, after finishing, and 10 weeks after its completion. The results showed that at the beginning of the programme the participants' social network had an average of 4.14 members; at the end of the programme this figure was 7.06; and after 10 weeks it was 6.48. This reveals an increase of 71% in the size of the participants' social networks between the initial measurement and the end of the training programme, while a slight decrease is observed after 10 weeks – this may be due to the fact that some participants included some of the other members participating in the training programme in their list of friends, and lost contact with them once it had finished. Therefore, the participants acquired the necessary skills to increase their social relationships, and maintained them after completion of the programme. Regarding the participants on this training programme in particular, it is worth noting that only 4 of 31 identified educators as members of their social network. Another aspect that characterized this programme was the involvement of the community in developing the skills needed to promote healthy and meaningful relationships.

Table 2 below provides an overview of some of the training programmes described above, selected due to their great interest in terms of the participants and the research topic, and also due to their detailed description: those designed, developed and evaluated by Boluarte et al. (2006), Verdugo et al. (2004) and Ward et al. (2013). These programmes are described in more detail in the literature and can therefore be subjected to analysis and adaptation in order to consider how a training programme with similar characteristics might be implemented in the context of Girona. The programmes described in the

following table (table 2) served as inspiration when designing, applying and evaluating the training programme described in Chapter 4 of this thesis.

	Boluarte et al. (2006)	Verdugo et al. (2004)	Ward et al. (2013)
Topic	Verbal & non-verbal communication skills & capacity for adaptation and social inclusion (non-verbal communication, emotions recognition & expression, giving & receiving compliments, expressing opinion, handling criticism).	Skills needed to improve independence & inclusion in the community (personal care, money management, free time usage, housework, nutrition).	Social skills needed to develop healthy and significant friendships (personal boundaries, communication, meeting people & firsts impressions, planning social activities).
Participants/Target	People with intellectual disabilities aged 15 to 30.	Adults with severe mental illness.	Young adults with intellectual disabilities.
Format	Between 12 and 18 conductual sessions consisting of a brief group bonding technique, defining some terms according to the objective of the session (using visual methods), modelling of behaviour by the trainer, and imitation of behaviour by the young person with ID. Also tasks to do at home.	22 sessions consisting of theoretical part, individual and group activities & activities to do during the week or weekend outside the context of the training programme.	Different approaches (debates, games, videos, posters, files, images and drawings) & different work contexts (classroom and community: shops, parks...)
Evaluation	Interview with participants' parents.	Personal satisfaction with the program + chronicity criteria	Weekly documentation + social networks measurement
Results	Participants achieved significant changes in aspects such as recognizing and expressing emotions, non-verbal behaviours, self-control and assertiveness.	Participants increased their relationships with friends and neighbours. The programme contributed to the participants carrying out activities outside their homes or residences.	The social network of the participants increased quantitatively, and the results were maintained 10 weeks after the completion of the training programme.

Table 2: Overview of training programmes designed, developed and evaluated by Boluarte et al. (2006), Verdugo et al. (2004) and Ward et al. (2013).

Summary of Chapter 2

In summary, this second chapter of the thesis highlights the importance of social skills to interrelations, as these skills contribute to greater social competence. Today, people with intellectual disabilities still suffer from exclusion from society, and their development is therefore often conditioned by this. It is important to bear in mind that the few opportunities they have to develop, practice and improve their skills, to participate and learn from their errors, may be the reason why people with intellectual disabilities sometimes have less developed social and communicative skills.

Over the past few years, various social skills training programmes have been designed, implemented and evaluated for people with intellectual disabilities, mental illness or developmental disorders. These programmes have been carried out in different contexts, whether schools, hospitals, or in the community. However, specific training programmes aimed at working on skills related to establishing and managing friendships have not been designed, or at least they were not found in the literature.

Regarding the social skills training programmes that were found in the literature, we have determined that they are effective, and that participants on these programmes either increased their social networks or felt more capable and confident in managing their friendships. However, in the literature regarding these training programmes, the idea emerges that it is difficult to evaluate aspects of a person's development in the short term and that it is therefore worth assessing the need to carry out a long assessment of aspects such as the acquisition of greater social competence or social and communicative skills development, for instance.

According to the authors of the literature on training programmes aimed at social skills for people with intellectual disabilities, mental illness or developmental disorders, there are several characteristics and aspects to take into account that contribute quality and effectiveness to these programmes. In order to respond adequately to the specific needs of the participants, the aims of both the training programme and the different sessions must be based on their real support needs and strengths. Likewise, it is necessary to take into

account the relevance of the participants' personal experiences and assess the introduction of these into the activities and dynamics of the programme, since the learning and development of social skills and social competence is generally done naturally through the interactions experienced in daily life. Also, experiential activities - like modelling or role-play - are examples of activities that correspond to the vivid model and allow the target content to be put into practice in a more or less contextualized way. These activities need to be structured and represent everyday situations, while at the same time creating opportunities to conduct specific interrelationships. In addition, in order to ensure the smooth running of sessions, these must have a flexible design and implementation in terms of both organization and the methodologies or procedures used. This will allow for a better response to natural contingencies that may occur due to working with human beings.

The training programmes described in this second chapter – such as those designed by Boluarte et al. (2006), Verdugo et al. (2004) and Ward et al. (2013) - are examples of successfully developed and effective programmes. Therefore, they can be considered as models and/or benchmarks on which to base the design, application and evaluation of similar programmes. That said, they have not led to an improvement in the social acceptance of people with intellectual disabilities. This is likely due to these programmes having been developed only for people with ID, and not society in general, which would be the ideal if they are to have a widespread impact. Attitudes of rejection still exist in today's society towards people with disabilities. We see, then, that more is needed than just work with people with disabilities, and that we must also focus on and work with society as a whole, promoting inclusive ideas and values as well as more inclusive practices. Perhaps then these social skills training programmes aimed at people with disabilities would not be necessary.

CHAPTER 3:

EXPLORATORY STUDY

CHAPTER 3. RESEARCH ON THE FRIENDSHIPS OF PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Presentation of Chapter 3

This chapter describes in detail the different steps followed during the process of the development of the field-work for this research. It is an investigation with a qualitative approach with the aim of understanding the perceptions of the participants regarding their friendships. Incorporating the experiences and opinions of people with ID enriches both the research process and the results that are obtained, and increases the chances of significantly affecting the improvement of their living conditions (Johnson et al., 2014; O'Brien et al., 2014). This is an example of qualitative research, since with the main objective of discovering and analysing the main difficulties experienced by young people with intellectual disabilities (ID) in establishing and maintaining friendships, the fact of evaluating the personal experiences of people with ID has been considered as being crucial. Thus, in order to achieve this objective and to obtain information on the elements or factors that enhance the social participation of young people with ID and the creation of social support networks, individual interviews have been carried out with young people with ID and also focal groups have been developed with adults with ID.

Specifically, the different objectives of this exploratory study seek to discover the perception of people with ID in relation to the following aspects:

1. To identify, according to the opinion of young people with ID, the main difficulties that they themselves experience when establishing and maintaining friendships.
2. To identify, according to the opinion of young people with ID, the elements or factors, in the context of the educational system, that enhance the construction of friendships between peers.
3. To identify, according to the opinion of young people with ID, the elements or factors, in the family context, that enhance the construction of friendships between peers.

4. To discover what elements or factors, in the community context, enhance the construction of friendships between peers, based on the experiences and perspectives of young people with ID.

5. To establish, based on the experiences and perspectives of young people with ID, some curricular, organizational and psychopedagogical guidance strategies, among others, to implement in compulsory and post-compulsory educational contexts in order to prepare young people with ID to make decisions related to the construction and maintenance of friendships.

In this chapter of the thesis, the following sections can be found: Method, Results, Discussion and Conclusions of the exploratory study. In section 3.1. *Method*, the participants of the exploratory study, the design of the instruments used, the procedure carried out for the collection of data and finally the analysis of the collected data are described. In section 3.2. *Results*, the results obtained from data from 11 semi-structured interviews and 4 focal groups are presented. Finally, in section 3.3. *Discussion of results*, these results are discussed, contrasting them with the literature review of reference of this thesis.

Chapter 3 has been written in Spanish. For this reason, another document has been developed in the format of an academic article in English¹. This document in English consists of the same information collected in Chapter 3, with the exception of the data obtained from the adult participants of the 4 discussion groups.

3.1. Método

Se han incorporado las experiencias y opiniones de personas con DI con el fin de enriquecer no solamente el proceso de investigación, sino también los resultados, de manera que pudieran aumentar las posibilidades de incidir, a partir de esta investigación, de forma significativa en la mejora de sus condiciones de vida (Johnson et al., 2014; O'Brien et al., 2014). Distintas

¹ Article under review: Diaz-Garolera, G., Pallisera, M. & Fullana, J. (2019). Friendship barriers and supports: Thoughts of young people with intellectual disabilities.

personas con DI han participado en esta investigación no sólo como informantes, sino también como asesores en algunos procesos de la investigación. Así pues, se ha llevado a cabo un estudio de tipo cualitativo en dos fases distintas. En la primera fase se ha entrevistado a 11 jóvenes con DI, y en la segunda se han realizado 4 grupos focales con adultos con DI en los que han participado 34 personas adultas con DI (17 hombres y 17 mujeres). A continuación se describen las características de los participantes en las entrevistas individuales y en los grupos focales; los instrumentos empleados para la recogida de datos en ambas fases; el procedimiento llevado a cabo durante la recogida de datos procedentes de entrevistas y grupos focales; y el proceso de análisis de la información obtenida.

3.1.1 Participantes

En este apartado se realiza una descripción de aquellas personas que han participado en el estudio exploratorio como informantes. Se trata de 11 jóvenes con DI, que han participado en entrevistas individuales, y de 34 adultos con trayectorias vitales más largas que han participado en 4 grupos focales. De acuerdo con los objetivos de este estudio se consideró conveniente contar con la experiencia, la opinión y las vivencias de personas con DI que se encontraran en distintos momentos de sus vidas: jóvenes con DI que todavía se encuentran iniciando procesos de transición a la vida adulta, y adultos con DI que tienen una mayor trayectoria vital y que, por lo tanto, pueden aportar opiniones y experiencias que las personas más jóvenes seguramente no podrían aportar.

Para conocer y analizar las principales dificultades experimentadas por los jóvenes con DI a la hora de establecer y mantener relaciones de amistad, se decidió llevar a cabo entrevistas individuales semiestructuradas a jóvenes con DI de edades comprendidas entre 17 y 19 años. Además, también se realizaron grupos focales con grupos consolidados de autogestores formados por personas adultas con DI, ya que se consideró que éstas podían aportar su visión sobre los procesos de amistad en la juventud basándose en una opinión fundamentada en una trayectoria vital mayor a la de los jóvenes. A continuación se encuentra una descripción detallada de los 11 jóvenes con DI

que participaron en las entrevistas individuales semiestructuradas. Y posteriormente se aporta información acerca de los participantes en los grupos focales.

a) Jóvenes con DI participantes en las entrevistas

Se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas a 11 chicos (n=8) y chicas (n=3) jóvenes con DI con edades comprendidas entre los 17 y los 19 años de edad. Todos los jóvenes, habían terminado la educación obligatoria en el momento de la realización de las entrevistas, y aunque no todos consiguieron obtener el certificado que en España acredita que se ha superado toda la escolarización obligatoria, todos pueden leer y escribir en catalán y español. Todos ellos estuvieron escolarizados en escuelas ordinarias tanto en la educación primaria como en la educación secundaria, aunque uno de ellos realizó la escolarización en casa durante dos años de su vida (de los 14 a los 16 años).

La selección de los participantes se hizo en colaboración con un servicio socioeducativo que trabaja con personas con DI que viven en la ciudad de Girona o provincia². Se trata de un servicio cuyo objetivo es la inclusión social de personas con DI y/o trastorno mental a través de su inclusión laboral en el mercado laboral ordinario. Los criterios de selección de los participantes fueron: jóvenes con DI que hubieran finalizado su escolarización secundaria y que estuvieran en una fase inicial en su proyecto de inclusión laboral.

Desde este servicio socioeducativo se facilitó a la investigadora el contacto de 12 jóvenes que cumplían con las características y circunstancias vitales descritas para que se les pudiera proponer la opción de participaran en la investigación. La investigadora contactó individualmente con los 12 jóvenes para informarles de la investigación que se estaba llevado a cabo, así como para pedirles su colaboración.

Fueron 11 los jóvenes que finalmente aceptaron participar en las entrevistas y que, por lo tanto, formaron parte de la investigación. Éstos firmaron un formulario de consentimiento informado (Anexo 5) en el que se garantizaba su

² Se trata de la Fundación TRESA, con sede principal en la Ciudad de Girona (<https://fundaciotresc.org/>).

derecho al anonimato y se solicitaba su permiso para grabar la entrevista en audio. A excepción de tres participantes, que prefirieron no ser grabados durante las entrevistas, los demás jóvenes accedieron a ser grabados en audio. Con los que prefirieron no ser grabados, se tomaron notas durante la realización de las entrevistas. Además, cuando fue necesario por razones de tutela, se solicitó el permiso a los padres o tutores legales para que los chicos pudieran participar en el estudio. En el momento de la realización de las entrevistas, los jóvenes asistían a un curso anual (organizado por el servicio socioeducativo anteriormente mencionado) centrado en el trabajo de habilidades personales tales como habilidades sociales o autonomía para la vida diaria.

La Tabla 3 proporciona una descripción de las características de género y edad de las 11 personas entrevistadas, información sobre sus relaciones de amistad y sobre su situación vital en el momento de la realización de las entrevistas. Todos ellos vivían en la ciudad de Girona o en pueblos próximos, con sus familias, en un piso tutelado, o en un Centro Residencial de Acción Educativa (CRAE)³. Los datos se obtuvieron a partir de la información proporcionada por los profesionales del servicio socioeducativo al que asistían los participantes, y fueron complementados posteriormente por los participantes en las entrevistas, que aquí se presentan utilizando nombres ficticios con el fin de preservar su anonimato.

PARTICIPANTE	GÉNERO	EDAD	VIVE CON	AMIGOS ⁴	CONTEXTO RELACIONAL ⁵
Àlex	Masculino	18	Madre, padre y hermana menor	32	Hay 2 chicos del servicio socioeducativo al que asiste con los que querría quedar, pero nunca terminan quedando.
Andreu	Masculino	16	Madre	8	Ve semanalmente a sus compañeros de tenis durante los

³ En Cataluña (España), los CRAE son instituciones para la guarda y educación de niños y adolescentes (de 0 a 18 años) a quienes se aplica la medida de acogida simple. Su objetivo es dar respuesta a situaciones y necesidades educativas y asistenciales que requieran de una alternativa a la de su familia de origen.

⁴ Cantidad de amigos que los participantes afirman tener en el momento de la entrevista.

⁵ Descripción del contexto relacional de los participantes, fuera del servicio socioeducativo al que asisten regularmente.

					entrenamientos.
Júlia	Femenino	17	Madre, hermano menor y compañero de la madre	8	Ve semanalmente a sus compañeras de voleibol durante los entrenamientos, y en ocasiones puntuales también fuera de los entrenamientos.
Jordi	Masculino	18	Padre, madre y hermano menor	10	Sigue en contacto con un amigo del instituto, con quien acude regularmente al gimnasio.
Kim	Masculino	18	Padre, madre y hermano mayor	7	Sigue en contacto con 4 amigos del instituto, con quien acude regularmente al skate park.
Manel	Masculino	19	Padre, madre y hermana menor	4	Se relaciona con otros jóvenes a través de juegos de ordenador en línea.
Mireia	Femenino	18	Padre, madre y hermana menor	6	Algunos fines de semana se encuentra con una amiga del servicio socioeducativo.
Yolanda	Femenino	17	Padre, madre, tres hermanas (una mayor y dos menores) y un hermano menor	3	Algunos fines de semana se encuentra con una amiga del servicio socioeducativo.
Ricard	Masculino	17	CRAE, con su hermana menor y 8 chicos y chicas más	2	Facilidad para llevarse bien con gente nueva que conoce en la calle, parques..., aunque no mantenga contacto regular con ellos.
Fede	Masculino	18	Piso tutelado, con dos compañeros de piso	8	Ve semanalmente a sus compañeras de fútbol durante los entrenamientos, y en ocasiones puntuales también fuera de los entrenamientos.
Omar	Masculino	18	Madre y hermana menor	5	Menciona no tener amigos, y no haberlos tenido nunca.

Tabla 3: Descripción de los participantes en relación con sus relaciones de amistad aportada por profesionales del servicio socioeducativo.

b) Adultos con DI participantes en los grupos focales

Para los grupos focales se contó con la participación de 34 adultos con DI. En cuanto al género de los participantes, fueron 17 mujeres y 17 hombres. La

selección de estos participantes se hizo a través del contacto con distintos servicios socioeducativos y centros especiales de empleo de Catalunya que contaban con un grupo de autogestores. Se contactó por teléfono y por correo electrónico con 3 entidades –con las cuales la investigadora había tenido contacto anteriormente durante investigaciones previas- y se les facilitó información sobre la presente investigación, al mismo tiempo que se les pidió su colaboración. Concretamente, se les pidió la posibilidad de realizar un grupo focal con el grupo de autogestión de cada una de las 3 entidades. Ésta petición fue trasladada a dichos grupos de autogestores por parte de los responsables de cada entidad, así como la explicación del funcionamiento de un grupo focal. Los 3 grupos de autogestores accedieron a participar en un grupo focal dinamizado por la investigadora de esta tesis. También se contactó con un grupo de autogestores con el que la investigadora tiene contacto mensual desde hace cuatro años. Se les informó de la presente investigación y se les trasladó la petición de participar en un grupo focal, a lo cual accedieron.

Se trata de grupos de autogestores que suelen reunirse una vez al mes y que cuentan con el apoyo de un/a educador/a. Así pues, los 34 participantes de los 4 grupos focales fueron personas que, en el momento de la realización de los grupos focales, estaban vinculadas, de un modo u otro, a un servicio socioeducativo o a un centro especial de empleo para personas con DI. Todos ellos residían en Catalunya con su familia, en un hogar tutelado, o solos. Antes de la realización de cada grupo focal, los participantes firmaron un formulario de consentimiento informado (Anexo 6) en el que se garantizaba su derecho al anonimato y se solicitaba su permiso para grabar en vídeo el desarrollo del grupo focal. Cabe mencionar que, aunque los miembros de los grupos de autogestores fueron informados con antelación a la fecha de realización del grupo focal de que se pretendía grabar en vídeo y áudio durante el transcurso del grupo focal, se dio el caso de un participante que solicitó no aparecer en la grabación de vídeo, aunque accedió a que su voz fuera grabada, así que se dispuso la cámara de vídeo de manera que dicho participante no apareciera en la imagen grabada. La Tabla 4 aporta información sobre los grupos focales llevados a cabo.

GRUPO FOCAL	FECHA	POBLACIÓN	GRUPO	PARTICIPANTES	
GF1	9-2-2017	Ciudad 1	Autogestores Fundación 1	4 hombres	6
				2 mujeres	
GF2	27-3-2017	Ciudad 2	Autogestores Fundación 2	4 hombres	12
				8 mujeres	
GF3	18-5-2017	Ciudad 3	Consejo Asesor ⁶ de un grupo de investigación	3 hombres	7
				4 mujeres	
GF4	7-6-2017	Ciudad 4	Autogestores Fundación 4	6 hombres	9
				3 mujeres	

Tabla 4: Resumen de los grupos focales realizados.

3.1.2. Instrumentos

Para la recogida de los datos de esta investigación se han llevado a cabo entrevistas individuales semiestructuradas (Leech, 2002) y grupos focales (Kaehne & O'Connell, 2010; Krueger & Casey, 2000). El hecho de utilizar entrevistas permitió profundizar en la percepción de jóvenes con DI acerca de sus relaciones de amistad, mientras que el uso de grupos focales permitió conocer la percepción de adultos con DI de distintas edades en relación con sus experiencias con las relaciones sociales y las amistades.

Así pues, se ha diseñado y validado el guion de las entrevistas individuales y el guion para la realización de los grupos focales con el fin de alcanzar los objetivos de este estudio exploratorio, que se basan en conocer la percepción de las personas con DI en relación a los siguientes aspectos:

⁶ Grupo de personas con DI que se reúnen mensualmente con investigadores de una Universidad catalana en calidad de expertos.

1. Conocer cuáles son las principales dificultades que experimentan las personas con DI a la hora de establecer y mantener relaciones de amistad.
2. Conocer qué elementos o factores, en el contexto del sistema educativo, potencian la construcción de relaciones de amistad entre iguales.
3. Conocer qué elementos o factores, en el contexto familiar, potencian la construcción de relaciones de amistad entre iguales.
4. Conocer qué elementos o factores, en el contexto comunitario, potencian la construcción de relaciones de amistad entre iguales.
5. Establecer algunas estrategias curriculares, organizativas y de orientación psicopedagógica, entre otras, que se deberían implementar con el fin de preparar a los jóvenes con DI para tomar decisiones relacionadas con la construcción y el mantenimiento de relaciones de amistad.

El uso de entrevistas semiestructuradas permite el reconocimiento de los entrevistados como individuos activos que construyen sus vidas e historias (Haya, Rojas & Lázaro, 2014), y son una herramienta eficaz para acceder a las experiencias subjetivas de los entrevistados (Sigstad y Garrels, 2017). De todos modos, hay que tener presente que si se trata de entrevistas a personas con DI, puede ser necesario ajustar la profundidad de las preguntas de acuerdo con lo que el participante quiera o pueda ofrecer, ya que de este modo se obtiene una mayor calidad de los datos obtenidos (Hollomotz, 2017). De esta manera puede ocurrir que los temas guía y las preguntas establecidas por los investigadores varíen a medida que avanza la conversación con la persona entrevistada, ya que ésta puede presentar temas que son relevantes para ella, pero que pueden no haber sido planteados por los investigadores (Haya et al., 2014).

En cuanto a los grupos focales, se organizaron con el objetivo de facilitar la interacción de los participantes, la discusión y un contraste de opiniones, puntos de vista y experiencias. Varios autores han reconocido el potencial de los grupos focales para fomentar la participación y el empoderamiento de las

personas con discapacidad en procesos de investigación (Barr, McConkey, & McConaghie, 2003; Kaehne & O'Connell, 2010).

La Figura 1 muestra los pasos seguidos en las dos fases en que se ha desarrollado la investigación, así como los agentes implicados en cada proceso. Por un lado, se han llevado a cabo entrevistas semiestructuradas, mientras que por el otro se han realizado grupos focales.

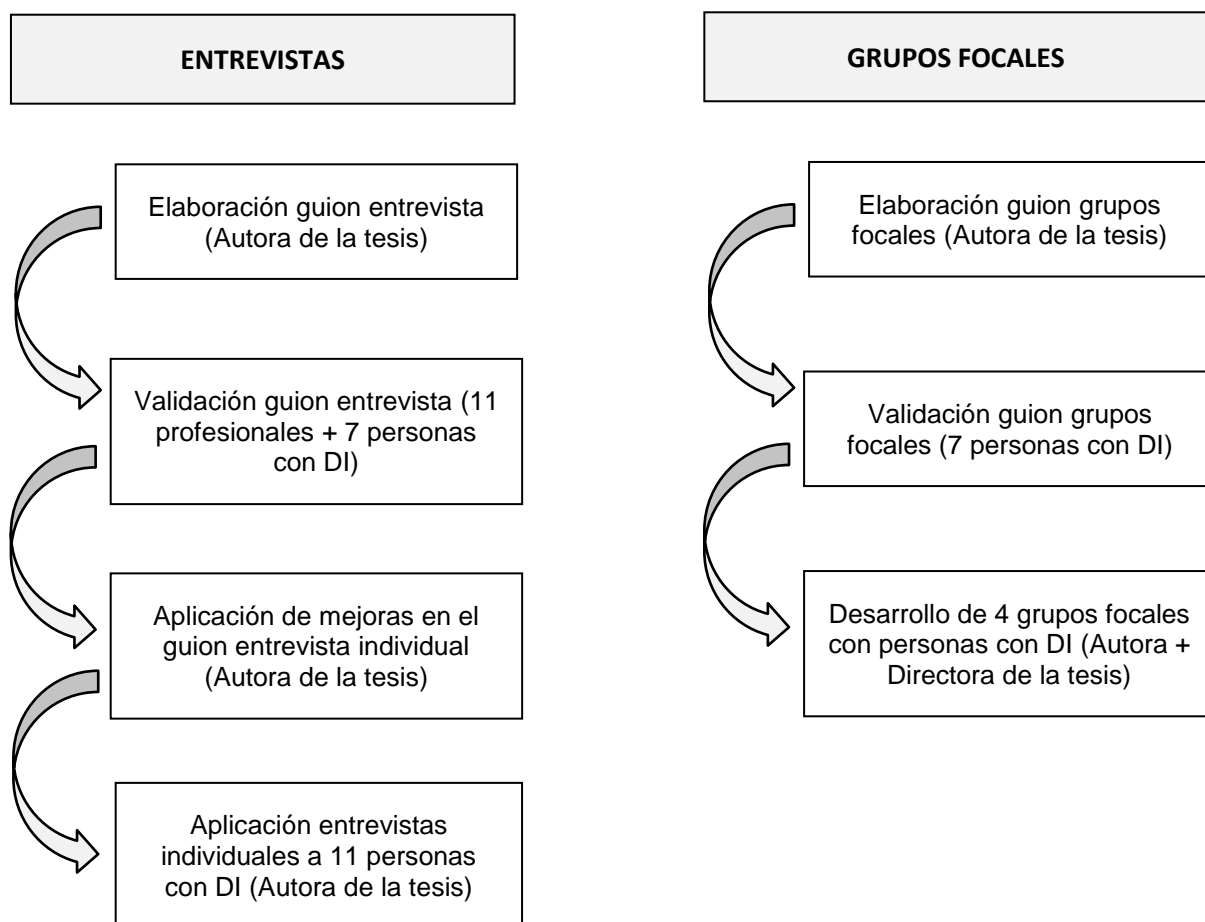


Figura 1: Pasos seguidos en las dos fases en que se ha desarrollado la investigación (entrevistas y grupos focales) y agentes implicados en el proceso

Concretamente, a continuación se detalla el procedimiento de diseño y validación de los instrumentos utilizados para la recogida de datos. En primer lugar, se describe el proceso de diseño y validación del guion de la entrevista.

Y posteriormente se describe el proceso de diseño y validación del guion de los grupos focales.

a) Diseño y validación de las entrevistas

Con la finalidad de conseguir información concreta sobre las principales cuestiones que intervienen en los procesos de establecimiento y mantenimiento de relaciones de amistad de las personas con discapacidad intelectual, a partir de los objetivos de este estudio exploratorio (los 5 mencionados anteriormente) se realizó un diseño inicial del guion de la entrevista. Este diseño consistió en una tabla con distintos objetivos específicos, indicadores para cada objetivo específico, y las preguntas correspondientes. La tabla 5 muestra los 14 objetivos específicos que se propusieron en este diseño inicial del guion de la entrevista semiestructurada, así como los distintos indicadores propuestos para cada objetivo. Los 14 objetivos específicos del guion de la entrevista tienen la finalidad de abordar los 5 objetivos de este estudio exploratorio mencionados en apartados anteriores (ver *Presentación del Capítulo 3*). Y en el Anexo 1 se puede consultar todo el diseño inicial del guion de la entrevista (la tabla inicial con objetivos, indicadores y preguntas).

Los temas propuestos a lo largo de la entrevista individual pretendían identificar cómo los participantes construyeron sus amistades, cómo estas amistades les habían ayudado en su participación social, y las dificultades y los apoyos que habían encontrado al construir y mantener amistades, prestando especial atención al contexto educativo, al contexto familiar y al contexto comunitario. Las preguntas de la entrevista se basaron en los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1987): los ambientes diversos en los que los participantes se desenvolvían y que influían en su desarrollo relacional. En cuanto al microsistema de los participantes, la entrevista planteaba cuestiones sobre su entorno más cercano, como su familia, sus amigos y sus centros educativos. En relación con el mesosistema, se plantearon cuestiones que hacían referencia a la interrelación de aquellos entornos en los que el participante participaba de manera activa, como por ejemplo la relación entre su familia y sus amigos. Referente al exosistema, las preguntas planteadas

fueron encaminadas a analizar aquello que influye a lo que sucede en los distintos microsistemas, sin que el participante fuera un sujeto activo, como por ejemplo las actuaciones de los profesionales de los centros educativos a los que asistieron o la organización de esos centros. Finalmente, por lo que corresponde al macrosistema, se plantearon cuestiones relacionadas con aquellas condiciones sociales y/o culturales que podían determinar los rasgos generales de los contextos en los que los participantes se desarrollaban, como pueden ser los valores y prejuicios que se transmiten en televisión, por ejemplo. Así pues, a través de las preguntas propuestas en la entrevista se pretendía analizar tanto aspectos individuales de cada participante como también aspectos externos que pudieran influir en sus amistades.

OBJETIVOS ENTREVISTA INDIVIDUAL	INDICADORES
1. Obtener información general sobre la situación de vida actual de la persona.	Información personal.
	Situación familiar actual.
	Vivienda actual.
	Trayectoria formativa.
	Trayectoria laboral.
	Aficiones personales y / o actividades a que dedica el tiempo libre
2. Obtener información sobre el papel que los amigos han tenido en el desarrollo de la persona a lo largo de su trayectoria vital, y especialmente en su infancia y adolescencia.	Amigos actuales de la persona.
	Percepciones de la persona sobre la importancia de tener amigos.
3. Obtener información sobre los apoyos y las dificultades experimentadas en el establecimiento y mantenimiento de relaciones de amistad en el contexto del sistema educativo.	Compañeros del grupo-clase durante la etapa de Educación Primaria.
	Otros compañeros del centro de Ed. Primaria (posibilidad de hermanos).
	Maestros y otros profesionales del centro de Ed. Primaria.
	Compañeros del grupo-clase durante la etapa de Educación Secundaria.
	Otros compañeros del centro de Ed. Secundaria (posibilidad de hermanos).

	Profesores y otros profesionales del centro de Ed. Secundaria.
4. Obtener información sobre la organización de los centros educativos a los que ha ido la persona.	Agrupaciones a la hora de trabajar en el centro de Educación Primaria.
	Recursos humanos disponibles (persona apoyo), en qué frecuencia, y de qué manera se organizaban en el centro de Ed. Primaria.
	Agrupaciones a la hora de trabajar en el centro de Educación Secundaria.
	Recursos humanos disponibles (persona apoyo), en qué frecuencia, y de qué manera se organizaban en el centro de Ed. Secundaria.
5. Obtener información sobre los apoyos y las dificultades experimentadas en el establecimiento y mantenimiento de relaciones de amistad durante la realización de actividades extraescolares.	Tipo de actividades extraescolares durante la etapa de Ed. Primaria.
	Posibilidad de elegir las actividades extraescolares durante el Ed. Primaria.
	Relación con los compañeros de las actividades extraescolares durante la etapa de Ed. Primaria.
	Tipo de actividades extraescolares durante la etapa de Ed. Secundaria.
	Posibilidad de elegir las actividades extraescolares durante el Ed. Secundaria.
	Relación con los compañeros de las actividades extraescolares durante la etapa de Ed. Secundaria.
	Percepción sobre la utilidad de las actividades extraescolares con respecto al establecimiento y / o mantenimiento de relaciones de amistad.
6. Obtener información sobre las percepciones de la persona en relación a las diferencias entre la etapa de Educación Primaria y la de Secundaria en cuanto a sus amistades.	Diferencias entre el trato recibido por parte de los maestros, profesores y otros profesionales.
	Diferencias entre el trato recibido por parte de los compañeros.
	Facilidades (apoyos) y dificultades (barreras) de cada etapa.
7. Obtener información sobre el uso que la persona hace de las redes sociales digitales y sobre la utilidad de estas de caras a establecer y / o mantener relaciones de amistad.	Tipos de redes sociales digitales utilizadas y uso específico que se hace.
	Opiniones sobre la utilidad de las redes sociales digitales.
	Conocimientos de posibles riesgos y / o peligros del uso de redes sociales digitales.

8. Obtener información sobre los apoyos y las dificultades experimentadas en el establecimiento y mantenimiento de relaciones de amistad en el contexto de espacios post-escolares (entidades, servicios socioeducativos, fundaciones).	Posibilidad de escoger si se asiste a un servicio post-escolar, y en qué.
	Tipo de servicio post-escolar al que asiste o ha asistido la persona.
	Relación con los compañeros del servicio post-escolar.
	Percepción sobre la utilidad de los servicios post-escolares con respecto al establecimiento y / o mantenimiento de relaciones de amistad.
9. Obtener información sobre las percepciones de la persona en relación a las diferencias entre la etapa de Educación Secundaria y el paso por el servicio post-escolar con respecto a sus amistades.	Diferencias entre el trato recibido por parte de los profesionales.
	Diferencias entre el trato recibido por parte de los compañeros.
	Facilidades (apoyos) y dificultades (barreras) de cada etapa.
10. Obtener información sobre las relaciones interpersonales de la persona con compañeros de trabajo (si trabaja) y sobre la percepción de los beneficios de trabajar con respecto al establecimiento y mantenimiento de relaciones de amistad.	Relación con los compañeros de trabajo (si trabaja).
	Percepción sobre la utilidad del trabajo con respecto al establecimiento y / o mantenimiento de relaciones de amistad.
11. Obtener información sobre las percepciones en relación a las actuaciones (obstáculos o apoyos) de las familias hacia las dificultades/conflictos vividos por la persona en relación a sus relaciones de amistad.	Tipo de actuaciones y de ayuda por parte de los padres (consuelo verbal, hablar con el centro, etc.).
	Tipo de actuaciones y de ayuda por parte de los hermanos.
	Utilidad de las intervenciones de la familia (ayuda o estorbo?).
12. Obtener información sobre los apoyos y las dificultades experimentadas en el establecimiento y mantenimiento de relaciones de amistad en el contexto comunitario.	Opinión sobre las percepciones generales de la sociedad hacia las personas con discapacidad intelectual.
	Actuaciones discriminatorias vividas en el entorno comunitario con respecto al establecimiento y mantenimiento de relaciones de amistad.
13. Obtener información sobre las percepciones en relación a las imágenes y los prejuicios que transmiten la televisión e Internet con respecto a las personas con discapacidad intelectual.	Prejuicios e imagen que transmiten.
	Consecuencias para las personas con discapacidad intelectual a la hora de establecer y mantener relaciones de amistad.
14. Obtener información sobre las habilidades personales y las dificultades	Trayectoria de las amistades que ha tenido la persona durante la infancia, la adolescencia y la

experimentadas en el establecimiento y mantenimiento de relaciones de amistad a nivel individual.	actualidad.
	Percepciones de la persona en relación a lo que la amistad significa para él / ella.
	Puntos fuertes y débiles de la persona en cuanto a sus habilidades a la hora de establecer y mantener relaciones de amistad [diferenciando diferentes momentos de una relación de amistad: inicio de la relación, mantenimiento y final].

Tabla 5: Objetivos e indicadores del guion inicial de la entrevista semiestructurada.

Después de realizar el diseño inicial del guion de la entrevista se procedió a validarlo a través de dos sistemas distintos: el método de validación a priori con un juicio de expertos (De Ketele y Roegiers, 1995), que llevaron a cabo profesores universitarios y profesionales, y la validación por parte de asesores con discapacidad intelectual. En cuanto a la validación a priori con un juicio de expertos, también utilizada por otros investigadores anteriormente (Robles-Rodríguez, Robles-Rodríguez, Giménez y Abad-Robles, 2016) para validar el guión de una entrevista como instrumento de recogida de datos, se pidió a 11 expertos (profesores universitarios y profesionales) que validaran el guion inicial de la entrevista individual. Eran profesionales procedentes del mundo de la educación, la juventud y el apoyo a personas con discapacidad. Así pues, el proceso de validación de la entrevista que se pidió a los 11 expertos se llevó a cabo según las recomendaciones de De Ketele y Roegiers (1995), y constó de dos tareas: en la primera, se pidió a los expertos que validaran la adecuación de los indicadores con respecto a los objetivos establecidos; en la segunda, se les solicitó que valoraran si las preguntas de la entrevista – las cuales se adaptarían según el desarrollo de la entrevista y las necesidades de la persona entrevistada- se adecuaban a los indicadores previamente elaborados. En cada apartado se proponía a los expertos que valoraran la adecuación de los indicadores o las preguntas respondiendo con un *Sí* o un *No*. También disponían de un apartado de *OBSERVACIONES* donde podían incorporar los comentarios que desearan y sugerir las modificaciones que creyeran convenientes.

Todos los formularios de validación completados por parte de los 11 expertos pueden consultarse en el Anexo 2, en el cual se encuentra la tabla que muestra el resumen de las validaciones hechas por parte de los 11 expertos, así como los cambios que se llevaron a cabo al guion inicial de la entrevista, para así obtener, posteriormente, el diseño final.

En cuanto a la validación del guion de la entrevista por parte de asesores con discapacidad intelectual, se pidió a 7 personas con DI que participaran como expertas en la validación del guion de la entrevista individual. Se trata de 7 miembros del Consejo Asesor⁷ del Grupo de Investigación en Diversidad de la Universitat de Girona –con el que se reúnen mensualmente en la Facultat de Educació y Psicologia de la Universidad de Girona (Pallisera, Fullana y Diaz-Garolera, 2018; Puyaltó, Pallisera, Fullana y Vilà, 2016). Se elaboró un documento en formato accesible para presentarles el guion de la entrevista a los miembros del Consejo Asesor y, después de explicarles la investigación que se estaba llevando a cabo y sus objetivos, se les pidió si los temas que se habían planteado en el guion de la entrevista tenían sentido o no, y si faltaba o sobraba alguno. Estas 7 personas dieron su opinión sobre la importancia –o no- de los temas principales que se planteaban en el guion inicial de la entrevista, y añadieron algunos temas que la autora de la tesis no había considerado tratar en el diseño inicial. También dieron algunos consejos sobre vocabulario o frases que consideraron demasiado complejas o que podían llevar a confusión. A partir de las recomendaciones de los profesionales y de las personas con DI se modificó y mejoró el guion de la entrevista individual, añadiendo o eliminando preguntas y reescribiendo algunas de ellas. En el Anexo 3 se pueden consultar las recomendaciones que las 7 personas con DI hicieron durante la validación del guion de la entrevista. Cabe mencionar que

⁷ Es un grupo de personas con DI que se reúnen mensualmente con investigadores del Grupo de Investigación en Diversidad de la Universitat de Girona en calidad de expertos. Aportan sus ideas y opinan sobre distintos temas con el fin de asesorar a los investigadores, así como realizan investigaciones propias con el apoyo de los investigadores. También han participado en cursos formativos para desarrollar habilidades relacionadas con los procesos de investigación (Fullana, Pallisera, Català, Puyaltó, Vilà & Diaz-Garolera, 2018; Fullana, Pallisera, Català y Puyaltó, 2017; Pallisera, Puyaltó, Fullana, Vilà y Castro, 2014). Durante los últimos años han investigado sobre la transición a la edad adulta (Pallisera, Puyaltó, Fullana, Vilà y Martin, 2015), la vida independiente (Coll et al., 2016; Pallisera, Fullana, Puyaltó, Vilà y Diaz-Garolera, 2017), la vida en pareja, el proceso de tutela, y actualmente investigan la percepción de la sociedad en cuanto a las personas con discapacidad intelectual. Para saber más sobre el Consejo Asesor i acceder a publicaciones suyas y relacionadas con su trabajo, puede consultarse <https://recercadiversitat.wixsite.com/diversitat>

no se incluyeron en el diseño final del guion del grupo focal algunas de las recomendaciones que realizaron las 7 personas que validaron el guion. A continuación se describen dichas recomendaciones y se justifica el motivo por el cual no se introdujeron en el guion definitivo:

- Ante la propuesta de no incluir ninguna pregunta sobre la importancia de tener amigos ya que se consideró que la mayoría de personas respondería de manera afirmativa, la autora de esta tesis consideró que sí era importante preguntarlo debido a que se trata de una pregunta que permite al entrevistado hacer referencia a los distintos motivos por los que considera importante el hecho de tener relaciones de amistad.
- La propuesta de incluir alguna pregunta relacionada con las diferencias entre la educación formal actual y la educación formal de hace unos años fue rechazada por parte de la investigadora porque se trata de información a la que los jóvenes a quién se pretendía entrevistar no tenían acceso debido a que solamente han vivido experiencias educativas del momento histórico actual.
- Ante la propuesta de realizar alguna pregunta sobre la posibilidad de establecer relaciones de amistad con compañeros de trabajo, la autora de esta tesis decidió no incluirlas debido a que los jóvenes que iban a ser entrevistados no tenían experiencia laboral.

A partir de los comentarios y recomendaciones de los 11 expertos y de los 7 asesores se llevaron a cabo distintos cambios en el guion inicial, que permitieron obtener el guion definitivo de la entrevista (puede consultarse en la tabla 6). Concretamente, los cambios que sí se aplicaron al guion de la entrevista fueron los siguientes:

- Se reformularon o modificaron 27 preguntas utilizando un lenguaje más sencillo y próximo o sustituyendo términos que podían crear confusión por otros términos más claros, como por ejemplo el uso de “tus amigos” en vez de “grupo de amigos”, o “qué te gusta hacer” en vez de “cuáles son tus aficiones”.
- Se añadieron ejemplos concretos en una pregunta para facilitar su comprensión. Concretamente, se añadieron dos ejemplos específicos en

la pregunta 74, sobre la discriminación social hacia las personas con discapacidad intelectual. Además, también se añadieron ejemplos diversos para facilitar la conversación en las preguntas 19 y 24 (sobre el apoyo recibido por parte de maestros y profesores), 41 (sobre las diferencias entre la Educación Primaria y la Secundaria) y 59 (sobre las diferencias entre la Educación Secundaria y el servicio post-escolar).

- Se añadieron preguntas para conocer si los participantes estuvieron escolarizados en centros ordinarios o en centros de educación especial. Concretamente, se añadieron las preguntas 5 y 6, relacionadas con el objetivo 1 de la entrevista y el indicador 1.4.
- Se añadió un objetivo (objetivo 7) relacionado con el uso de las redes sociales digitales y la utilidad de estas para establecer y/o mantener relaciones de amistad. Se añadió también el tema de los posibles riesgos del uso de las redes sociales digitales (indicador 7.3). Así pues, finalmente, al objetivo 7 de la entrevista se añadieron tres indicadores y seis preguntas relacionadas con el uso de las redes sociales digitales.
- Se añadió una pregunta relacionada con las actividades de ocio y tiempo libre que los participantes desempeñan –o no- en su pueblo/barrio. Concretamente, se añadió la pregunta 11, relacionada con el objetivo 1 y el indicador 1.6.
- Se modificó el momento de realización de las preguntas sobre la posibilidad de elección de los participantes en cuanto a la realización de actividades extraescolares (indicadores 5.2 y 5.5 del objetivo 5) y en cuanto a asistir regularmente a servicios socioeducativos (indicador 8.1 del objetivo 8). Concretamente, antes de preguntar sobre la relación que el participante tenía con los otros participantes de las actividades extraescolares que realizaba, se les preguntó sobre su posibilidad de elección de dichas actividades. Asimismo, antes de preguntar a los participantes sobre su relación con los otros miembros del centro educativo al que asistieron, se les preguntó sobre su posibilidad de elección a la hora de escoger y/o asistir –o no- al servicio socioeducativo.

- Se modificaron algunos indicadores relacionados con las amistades en los centros educativos, con el fin de contemplar la posibilidad de que los participantes consideraran a sus hermanos como amigos que tenían dentro del centro educativo. Concretamente, se modificaron los indicadores 3.2 y 3.5 del objetivo 3.
- Se añadió un indicador y tres preguntas sobre la percepción de los participantes en relación con cuáles son sus puntos fuertes y sus puntos débiles a la hora de establecer y mantener relaciones de amistad. Concretamente, al objetivo 14 se le añadió el indicador 14.3 y las preguntas 86, 87 y 88.
- Se añadieron dos preguntas para conocer la percepción de los entrevistados sobre el motivo por el cuál creen que sus amistades han evolucionado del modo en que lo han hecho. Concretamente, se añadieron las preguntas 81 y 82 al indicador 14.1 del objetivo 14.

A continuación puede consultarse la Tabla 6, que muestra el guion definitivo de la entrevista, con los indicadores y las preguntas correspondientes a cada uno de los objetivos de dicha entrevista.

OBJETIVO	INDICADOR	PREGUNTA
1. Obtener información general sobre la situación de vida actual de la persona.	1.1. Información personal.	1- Háblame un poco de ti y de tu familia ... 2- ¿Cuántos años tienes tú?
	1.2. Situación familiar actual.	3- Tienes hermanos? ¿Cuántos? ¿Qué edad tienen?
	1.3. Vivienda actual.	4- ¿Dónde y con quién vives?
	1.4. Trayectoria formativa.	5- ¿A qué escuela de Ed. Primaria fuiste? 6- ¿A qué instituto de Ed. Secundaria fuiste? ¿Obtuviste el título de la ESO? 7- ¿Qué hiciste cuando terminaste el Instituto?
	1.5. Trayectoria laboral.	8- ¿Trabajas, actualmente? Si / No Si: ¿Dónde? ¿De qué? ¿Te gusta tu trabajo? ¿Por qué? ¿Qué otros trabajos has tenido? No: ¿Por qué no trabajas? ¿Te gustaría trabajar?
	1.6. Aficiones personales y / o actividades a que dedica el tiempo libre	9- ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? 10- ¿Lo haces? ¿Cada cuándo? ¿Con quién? 11- ¿Realizas actividades en servicios de tu pueblo? ¿Cuáles?
2. Obtener información sobre el papel que los amigos han tenido en el desarrollo de la persona a lo largo de su trayectoria vital, y especialmente en su infancia y adolescencia.	2.1. Amigos actuales de la persona.	12- Actualmente, ¿quiénes son tus amigos? ¿Dónde los has conocido? ¿Cada cuánto os veis? ¿Qué soléis hacer, cuando os encontráis?
	2.2. Percepciones de la persona sobre la importancia de tener amigos.	13- ¿Crees que es importante, tener amigos? ¿Por qué? 14- ¿En qué te ayuda, el tener amigos? ¿Por qué te va bien? 15- ¿Crees que en algún momento no te ha ayudado o no te ha ido bien, el hecho de tener amigos?
3. Obtener información sobre los apoyos y las dificultades experimentadas en el establecimiento y mantenimiento de relaciones de amistad en el contexto del sistema educativo.	3.1. Compañeros del grupo-clase durante la etapa de Educación Primaria.	16- ¿Cuál era tu relación con los compañeros de tu clase durante la etapa de Primaria? ¿De aquella época, qué experiencias en recuerdas? Se trata de experiencias más bien positivas, o negativas?
	3.2. Otros compañeros del centro de Ed. Primaria (posibilidad de hermanos).	17- ¿Te relacionabas con chicos y chicas o tenías amigos de otras clases diferentes a la tuya? ¿Y de otros cursos? ¿Cuándo os veíais? ¿Hicisteis alguna actividad juntos, fuera de la escuela? 18- De los chicos y chicas de otras clases u otros cursos, ¿tienes un recuerdo más bien positivo, o negativo?
	3.3. Maestros y otros profesionales	19- ¿Crees que recibiste el apoyo necesario por parte de los maestros y de los

	del centro de Ed. Primaria.	profesionales que trabajaban en la escuela donde estudiaste? <i>[Hablar del apoyo para hacer amigos, para estar bien con los amigos, para resolver conflictos con amigos... Apoyo social y emocional.]</i> 20- Si tenías algún problema/conflicto con algún compañero o amigo, ¿podías acudir a los maestros u otros profesionales del centro? ¿Lo hacías? Si responde que no: ¿Por qué no? ¿Cuál solía ser su respuesta/actuación?
	3.4. Compañeros del grupo-clase durante la etapa de Educación Secundaria.	21- ¿Cuál era tu relación con los compañeros de tu clase durante la etapa de Secundaria? De aquella época, ¿qué experiencias recuerdas? ¿Más bien positivas o negativas?
	3.5. Otros compañeros del centro de Ed. Secundaria (posibilidad de hermanos).	22- ¿Te relacionabas con chicos y chicas o tenías amigos de otras clases diferentes a la tuya? ¿Y de otros cursos? ¿Cuándo os veíais? ¿Hicisteis alguna actividad juntos, fuera de la escuela? 23- De los chicos y chicas de otras clases u otros cursos, ¿tienes un recuerdo más bien positivo, o negativo?
	3.6. Profesores y otros profesionales del centro de Ed. Secundaria.	24- ¿Crees que recibiste el apoyo necesario por parte de los maestros y de los profesionales que trabajaban en el instituto donde estudiaste? <i>[Hablar del apoyo para hacer amigos, para estar bien con los amigos, para resolver conflictos con amigos... Apoyo social y emocional.]</i> 25- Si tenías algún problema/conflicto con algún compañero o amigo, ¿podías acudir a los maestros u otros profesionales del centro? ¿Lo hacías? Si responde que no: ¿Por qué no? ¿Cuál solía ser su respuesta/actuación?
4. Obtener información sobre la organización de los centros educativos a los que ha ido la persona.	4.1. Agrupaciones a la hora de trabajar en el centro de Educación Primaria.	26- Durante la etapa de Primaria, ¿cómo solíais trabajar, en el aula (individualmente, en pequeños grupos...)?
	4.2. Recursos humanos disponibles (persona apoyo), en qué frecuencia, y de qué manera se organizaban en el centro de Ed. Primaria.	27- En la escuela a la que ibas, ¿había alguna persona de apoyo, aparte del maestro? ¿A quién ayudaba? ¿En qué ayudaba? ¿Dónde se llevaba a cabo, este apoyo? ¿Y cada cuándo? 28- Si recibías apoyo, ¿crees que te iba bien para potenciar la relación con tus compañeros de clase? ¿Por qué? ¿Qué crees que te habría ido mejor?
	4.3. Agrupaciones a la hora de trabajar en el centro de Educación Secundaria.	29- Durante la etapa de Secundaria, ¿cómo solíais trabajar, en el aula (individualmente, en pequeños grupos...)?
	4.4. Recursos humanos disponibles	30- En el instituto al que ibas, ¿había alguna persona de apoyo, aparte del

	(persona apoyo), en qué frecuencia, y de qué manera se organizaban en el centro de Ed. Secundaria.	maestro? ¿A quién ayudaba? ¿En qué ayudaba? ¿Dónde se llevaba a cabo, este apoyo? ¿Y cada cuándo? 31- Si recibías apoyo, ¿crees que te iba bien para potenciar la relación con tus compañeros de clase? ¿Por qué? ¿Qué crees que te habría ido mejor?
5. Obtener información sobre los apoyos y las dificultades experimentadas en el establecimiento y mantenimiento de relaciones de amistad durante la realización de actividades extraescolares.	5.1. Tipo de actividades extraescolares durante la etapa de Ed. Primaria.	32- ¿Realizaste alguna actividad extraescolar durante la etapa de Ed. Primaria? ¿Cuál/es? ¿Con quién las realizabas?
	5.2. Posibilidad de elegir las actividades extraescolares durante el Ed. Primaria.	33- ¿Pudiste escoger las actividades que realizabas? Si no, ¿quién las eligió?
	5.3. Relación con los compañeros de las actividades extraescolares durante la etapa de Ed. Primaria.	34- ¿Cuál era tu relación con los compañeros que también realizaban aquella actividad? ¿Eran amigos tuyos? ¿Os encontrabais en ocasiones que no fueran la actividad extraescolar?
	5.4. Tipo de actividades extraescolares durante la etapa de Ed. Secundaria.	35- ¿Realizaste alguna actividad extraescolar durante la etapa de la Educación Secundaria? ¿Cuál/es? ¿Con quién las realizabas?
	5.5. Posibilidad de elegir las actividades extraescolares durante el Ed. Secundaria.	36- ¿Pudiste escoger las actividades que realizabas? Si no, ¿quién las eligió?
	5.6. Relación con los compañeros de las actividades extraescolares durante la etapa de Ed. Secundaria.	37- ¿Cuál era tu relación con los compañeros que también realizaban aquella actividad? ¿Eran amigos tuyos? ¿Os encontrabais en ocasiones que no fueran la actividad extraescolar?
	5.7. Percepción sobre la utilidad de las actividades extraescolares con respecto al establecimiento y / o mantenimiento de relaciones de amistad.	38- ¿Crees que participar en actividades extraescolares te ayudó a hacer nuevos amigos? ¿Por qué? 39- ¿Crees que el hecho de participar en estas actividades te ayudó a seguir teniendo amigos? 40- ¿Qué tipo de actividad extraescolar crees que te han ido bien para hacer amigos y para seguir teniéndolos? ¿Y qué tipo de actividades no te han servido para esto?
6. Obtener información sobre las percepciones de la persona en relación a las diferencias entre la etapa de Educación Primaria y la	6.1. Diferencias entre el trato recibido por parte de los maestros, profesores y otros profesionales.	41- Si comparas la etapa de Educación Primaria y la de Secundaria, ¿qué diferencias recuerdas con respecto al trato recibido por parte de los maestros, profesores y otros profesionales de los centros educativos? <i>[Hablar del apoyo social y emocional recibido por parte de los profesionales durante conflictos o</i>

de Secundaria en cuanto a sus amistades.		<i>situaciones complicadas con amigos y/o compañeros.]</i>
	6.2. Diferencias entre el trato recibido por parte de los compañeros.	42- Si comparas la etapa de Educación Primaria y la de Secundaria, ¿qué diferencias recuerdas con respecto al trato recibido por parte de los compañeros?
	6.3. Facilidades (apoyos) y dificultades (barreras) de cada etapa.	43- Durante la etapa de Primaria, ¿qué te parece que te sirvió de ayuda para establecer y mantener relaciones de amistad? ¿Y qué te lo hizo complicado? ¿Qué crees que se debería haber hecho diferente? 44- Durante la etapa de Secundaria, ¿qué te parece que te sirvió de ayuda para establecer y mantener relaciones de amistad? ¿Y qué te lo hizo complicado? ¿Qué crees que se debería haber hecho diferente?
7. Obtener información sobre el uso que la persona hace de las redes sociales digitales y sobre la utilidad de estas de caras a establecer y / o mantener relaciones de amistad.	7.1. Tipos de redes sociales digitales utilizadas y uso específico que se hace.	45- ¿Utilizas alguna red social digital para conocer gente nueva con quien iniciar una relación de amistad? ¿Cuál/es? [VIGILAR: centrarnos en las relaciones de amistad y no en relaciones de pareja] 46- ¿Utilizas alguna red social digital para mantener contacto con tus amigos actuales? ¿Cuál/es? ¿Con qué frecuencia las utilizas? 47- ¿Utilizas alguna otra red social digital para otro uso? ¿Cuál? ¿Para qué?
	7.2. Opiniones sobre la utilidad de las redes sociales digitales.	48- ¿Crees que las redes sociales ayudan a establecer nuevas relaciones de amistad? ¿Por qué? 49- ¿Crees que las redes sociales ayudan a mantener las relaciones de amistad? ¿Por qué?
	7.3. Conocimientos de posibles riesgos y/o peligros del uso de redes sociales digitales.	50- ¿Crees que hay algún riesgo o peligro a la hora de utilizar las redes sociales digitales que usas? ¿Qué peligro/s? ¿Con qué hay que tener cuidado?
8. Obtener información sobre los apoyos y las dificultades experimentadas en el establecimiento y mantenimiento de relaciones de amistad en el contexto de espacios post-escolares (entidades, servicios socioeducativos, fundaciones).	8.1. Posibilidad de escoger si se asiste a un servicio post-escolar, y en qué.	51- ¿Cómo conociste este servicio post-escolar? 52- ¿Escogiste tú, ir regularmente a este servicio? Si no, ¿quién lo decidió?
	8.2. Tipo de servicio post-escolar al que asiste o ha asistido la persona.	53- ¿A qué servicio asististe/asistes una vez terminado el Instituto? 54- ¿Fuiste por voluntad propia? Si no, ¿por qué fuiste?
	8.3. Relación con los compañeros del servicio post-escolar.	55- ¿Cuál era/es tu relación con los compañeros que también asistían/asisten al servicio post-escolar al que ibas/vas? ¿Eran/son amigos tuyos? ¿Os encontrabais/encontráis fuera del servicio post-escolar?
	8.4. Percepción sobre la utilidad de	56- ¿Crees que asistir a servicios post-escolares te ayudó/te ayuda a establecer

	los servicios post-escolares con respecto al establecimiento y / o mantenimiento de relaciones de amistad.	nuevas relaciones de amistad? ¿Por qué? 57- ¿Crees que asistir a un servicio post-escolar te ayudó/te ayuda en el mantenimiento de las relaciones de amistad? ¿Por qué? 58- En general, ¿cómo valoras tu paso por el servicio post-escolar con respecto a tus amistades? En caso de que fueras allí de manera involuntaria, ¿estás contento de haber asistido a ese servicio post-escolar?
9. Obtener información sobre las percepciones de la persona en relación a las diferencias entre la etapa de Educación Secundaria y el paso por el servicio post-escolar con respecto a sus amistades.	9.1. Diferencias entre el trato recibido por parte de los profesionales.	59- Si comparas la etapa de Educación Secundaria y tu paso por el servicio post-escolar, ¿qué diferencias recuerdas con respecto al trato recibido por parte de los profesores y de los profesionales de los centros? <i>[Hablar del apoyo social y emocional recibido por parte de los profesionales durante conflictos o situaciones complicadas con amigos y / o compañeros.]</i>
	9.2. Diferencias entre el trato recibido por parte de los compañeros.	60- Si comparas la etapa de Educación Secundaria y tu paso por el servicio post-escolar, ¿qué diferencias recuerdas con respecto al trato recibido por parte de los compañeros?
	9.3 Facilidades (apoyos) y dificultades (barreras) de cada etapa.	61- Durante la etapa de Secundaria, ¿qué te parece que te sirvió de ayuda para establecer y mantener relaciones de amistad? ¿Y qué te lo hizo complicado? ¿Qué crees que se debería haber hecho diferente? 62- Durante tu paso por el servicio post-escolar, ¿qué te parece que te sirvió de ayuda para establecer y mantener relaciones de amistad? ¿Y qué te lo hizo complicado? ¿Qué crees que se debería haber hecho diferente?
10. Obtener información sobre las relaciones interpersonales de la persona con compañeros de trabajo (si trabaja) y sobre la percepción de los beneficios de trabajar con respecto al establecimiento y mantenimiento de relaciones de amistad.	10.1. Relación con los compañeros de trabajo (si trabaja).	63- ¿Cuál es tu relación con los compañeros de trabajo? ¿Tienes algún amigo, en el trabajo? ¿Os encontráis fuera del trabajo? ¿Cada cuánto os encontráis? ¿Qué soléis hacer?
	10.2. Percepción sobre la utilidad del trabajo con respecto al establecimiento y / o mantenimiento de relaciones de amistad.	64- ¿Crees que tener trabajo ayuda a establecer nuevas relaciones de amistad? ¿Por qué? 65- ¿Crees que tener trabajo ayuda en el mantenimiento de las relaciones de amistad existentes? ¿Por qué?
11. Obtener información sobre las percepciones en relación a las actuaciones (obstáculos o apoyos) de las familias hacia las dificultades/conflictos vividos por la persona en relación a sus	11.1. Tipo de actuaciones y de ayuda por parte de los padres (consuelo verbal, hablar con el centro, etc.).	66- ¿Los padres te ayudan y te animan a salir y llevar a cabo actividades con otras personas? 67- Cuando has tenido problemas con algún amigo, ¿tus padres te han ayudado? ¿Cómo lo han hecho? 68- A pesar de quererte ayudar, ¿alguna vez han llevado a cabo alguna actuación que te haya perjudicado, más que ayudado? ¿Cuál?

relaciones de amistad.	11.2. Tipo de actuaciones y de ayuda por parte de los hermanos.	69- ¿Tu hermano forma parte de tu grupo de amigos? ¿Te ayuda y te anima a salir y llevar a cabo actividades con otras personas? 70- Cuando has tenido problemas con algún amigo, ¿tus hermanos te han ayudado? ¿Cómo lo han hecho? 71- A pesar de quererte ayudar, ¿alguna vez han llevado a cabo alguna actuación que te haya perjudicado, más que ayudado? ¿Cuál?
	11.3. Utilidad de las intervenciones de la familia (ayuda o estorbo?).	72- ¿Crees que tus padres deben intervenir en tus relaciones de amistad? ¿En qué casos? ¿Te parece que pueden ser una ayuda, o un estorbo? 73- ¿Crees que los hermanos deben intervenir en tus relaciones de amistad? ¿En qué casos? ¿Te parece que pueden ser una ayuda, o un estorbo?
12. Obtener información sobre los apoyos y las dificultades experimentadas en el establecimiento y mantenimiento de relaciones de amistad en el contexto comunitario.	12.1. Opinión sobre las percepciones generales de la sociedad hacia las personas con discapacidad intelectual.	74- ¿Te parece que la sociedad discrimina a las personas con discapacidad intelectual? ¿Por qué tienes esa impresión? [Ejemplo1: ¿Alguna vez te has sentido discriminado o rechazado por parte de los vecinos, de la gente del barrio o de la ciudad en la que vives?] [Ejemplo2: ¿Si vas a un pub con una persona con discapacidad, te dejan entrar?]
	12.2. Actuaciones discriminatorias vividas en el entorno comunitario con respecto al establecimiento y mantenimiento de relaciones de amistad.	75- ¿Recuerdas alguna experiencia (tuya o de alguien conocido) en la que te sintieras discriminado o rechazado por parte de un amigo o por parte de una persona con la que quisieras establecer una relación de amistad? ¿Qué pasó? ¿Por qué crees que pasó? ¿Qué crees que sería necesario para que no se vivieran situaciones como ésta?
13. Obtener información sobre las percepciones en relación a las imágenes y los prejuicios que transmiten la televisión e Internet con respecto a las personas con discapacidad intelectual.	13.1. Prejuicios e imagen que transmiten.	76- Si es el caso, ¿qué prejuicios y/o imágenes crees que transmiten los medios de comunicación con respecto a las personas con discapacidad intelectual?
	13.2. Consecuencias para las personas con discapacidad intelectual a la hora de establecer y mantener relaciones de amistad.	77- ¿Crees que estas imágenes y/o prejuicios perjudican a las personas con discapacidad intelectual a la hora de establecer y mantener relaciones de amistad? ¿Por qué? ¿En qué medida?
14. Obtener información sobre las habilidades personales y las dificultades experimentadas en el establecimiento y mantenimiento de relaciones de amistad a nivel individual.	14.1. Trayectoria de las amistades que ha tenido la persona durante la infancia, la adolescencia y la actualidad.	78- Piensa en los mejores amigos que has tenido desde pequeño hasta ahora. Escribe el nombre de tus mejores amigos durante la etapa de la Educación Primaria, tus mejores amigos durante la etapa de la Educación Secundaria, tus mejores amigos durante tu paso por el servicio post-escolar, y tus mejores amigos de la actualidad. 79- Háblame un poco de los amigos que tenías durante la etapa de Ed. Primaria... ¿Quiénes eran tus amigos? 80- Háblame un poco de los amigos que tenías durante la etapa de Ed.

	<p>Secundaria... ¿Quiénes eran tus amigos? ¿Con quién salías? ¿Qué hacíais? ¿Con quién realizabas tus hobbies/aficiones/actividades preferidas?</p> <p>81- ¿Qué diferencias y/o cambios experimentaste, en cuanto a los amigos, cuando fuiste al Instituto? ¿Por qué crees que pasó eso?</p> <p>82- ¿Qué diferencias y/o cambios experimentaste, en cuanto a los amigos, cuando fuiste al servicio post-escolar? ¿Por qué crees que pasó eso?</p> <p><i>[Darle tabla (tabla 7) donde pueda escribir los amigos que ha ido teniendo a lo largo de su trayectoria personal.]</i></p>
14.2. Percepciones de la persona en relación a lo que la amistad significa para él/ella.	<p>83- ¿Qué le pides a un amigo? ¿Cómo te gusta que sean, tus amigos?</p> <p>84- ¿Qué es lo que más valoras en un amigo?</p> <p>85- ¿Qué no querías, en un amigo? ¿Cómo no te gusta que sean, tus amigos?</p>
14.3. Puntos fuertes y débiles de la persona en cuanto a sus habilidades a la hora de establecer y mantener relaciones de amistad <i>[diferenciando diferentes momentos de una relación de amistad: inicio de la relación, mantenimiento y final].</i>	<p>86- ¿Cuáles crees que son tus puntos fuertes (lo que se te da bien) a la hora de iniciar una relación de amistad? ¿Y tus puntos débiles (lo que te cuesta)?</p> <p>87- ¿Cuáles crees que son tus puntos fuertes lo que se te da bien a la hora de mantener una relación de amistad? ¿Y tus puntos débiles (lo que te cuesta)?</p> <p>88- ¿Cuáles crees que son tus puntos fuertes (lo que se te da bien) cuando finaliza una relación de amistad que tenías? ¿Y tus puntos débiles (lo que te cuesta)?</p>

Tabla 6: Objetivos, indicadores y preguntas del guion final de la entrevista individual.

Así pues, el diseño final del guion de la entrevista constó de 14 objetivos. Para estos objetivos se definieron 50 indicadores, que orientaron la formulación de las preguntas durante la entrevista individual. El guion de la entrevista constó de 88 preguntas, que se utilizaron como guía, ya que cada entrevista se orientó de acuerdo con cada participante.

Además, en la entrevista individual se utilizó una tabla (tabla 7) que los participantes tuvieron que completar rellenándola con los nombres de los amigos más cercanos que habían tenido a lo largo de sus vidas. En este caso, disponer de una herramienta concreta que sirva de referencia podía llevar a una conversación más tangible (Hollomotz, 2017), por lo que se preguntó a los jóvenes sobre sus experiencias de amistad a partir de sus propias relaciones de amistad reales. Esta tabla 7, utilizada durante la entrevista para facilitar el diálogo entre la autora de esta tesis y el entrevistado, consistió en una hoja DIN-A4 con tres columnas que los entrevistados tuvieron que completar con los nombres de sus mejores amigos durante el período de 6 a 12 años (escuela primaria), período de 12 a 16 años (escuela secundaria) y amigos actuales. Cada una de estas tres columnas se dividió en dos filas, ya que se pidió a los entrevistados que diferenciaron si sus amigos más cercanos asistían a su mismo centro educativo o si, por el contrario, procedían de otros contextos. Se completó la tabla 7 de forma paralela a las preguntas de la entrevista, cosa que ayudó a conocer la trayectoria y evolución de la amistad de los jóvenes con DI y facilitó el desarrollo de la entrevista, ya que fomentó que los entrevistados hablaran sobre sus propias experiencias sobre la amistad. Así pues, la tabla 7 se usó durante las entrevistas individuales para promover el diálogo entre la autora de la tesis y los entrevistados (escribiendo los nombres de los amigos más cercanos de cada entrevistado).

TRAYECTORIA DE LAS AMISTADES			
	6 – 12 años	12 – 16 años	16 años - hoy
ESCUELA			
OCIO Y TIEMPO LIBRE			

Tabla 7: Herramienta que se usó durante las entrevistas individuales para promover el diálogo entre la autora de la tesis y los entrevistados.

b) Diseño y validación de los grupos focales

A partir de los distintos temas tratados en las entrevistas individuales se elaboró un guion inicial para la realización de grupos focales. Se elaboró una presentación en Power Point utilizando un formato y un lenguaje accesible, así como imágenes que acompañaban al texto. Una vez terminado este diseño inicial se procedió a su validación, realizada por los mismos miembros del Consejo Asesor de una Universidad catalana que habían validado previamente el guion de la entrevista individual (ver apartado 3.1.2. *Instrumentos a) Diseño y validación de las entrevistas*). Este proceso de validación se llevó a cabo mediante una discusión en grupo en la que se pidió a las 7 personas con DI que expresaran sus opiniones en relación a los temas que la autora de esta tesis había planteado trabajar durante los grupos focales (amigos; escuela e instituto; ocio y tiempo libre; servicios socioeducativos; familias, sociedad, y uno mismo) y también sobre el formato de presentación de estos temas (las diapositivas en formato Power Point). A continuación se encuentran las recomendaciones que hicieron las 7 personas que validaron el guion del grupo focal y que se tuvieron en cuenta para realizar el diseño final:

- Añadir preguntas sobre la opinión de los participantes en relación con los aspectos positivos y los aspectos negativos de tener amigos.
- Incidir mucho en los acontecimientos que los participantes vivieron en los centros de educación secundaria (poner más énfasis que en los centros de educación primaria).
- Añadir preguntas sobre el rol de los distintos profesionales (maestros, profesores, educadores...) en la gestión de las relaciones de amistad de los participantes.
- Añadir preguntas que contemplen la posibilidad de los participantes de haber establecido relaciones de amistad con personas del entorno laboral.
- Añadir preguntas sobre las redes sociales digitales, ya que están fuertemente relacionadas con las amistades. También se recomendó añadir alguna pregunta sobre los posibles riesgos del uso de las redes sociales digitales.
- Añadir preguntas relacionadas con el apoyo que pueden ofrecer los hermanos a la hora de gestionar relaciones de amistad.
- Reformular preguntas teniendo en cuenta la posibilidad de que los participantes valoren de manera negativa la participación de los progenitores en el ámbito de sus propias amistades.
- Añadir ejemplos en algunas de las preguntas, con el fin de formularlas de manera más concreta y facilitar a los participantes la comprensión de preguntas relacionadas con temas amplios que podrían ser considerados, por parte de los participantes, un poco abstractos o alejados de su día a día.
- Añadir preguntas sobre la percepción de los participantes en relación con los prejuicios de la sociedad hacia las personas con discapacidad.
- Añadir preguntas sobre la opinión de los participantes acerca del porqué de lo que les haya sucedido a lo largo de los años, relativo a la evolución de sus relaciones de amistad.

Por otra parte, las 7 personas que validaron el guion del grupo focal también proporcionaron otra recomendación que finalmente la autora de esta tesis no incluyó en el diseño final del guion del grupo focal. Se trata de la propuesta de incluir alguna pregunta sobre las parejas sentimentales. La autora de esta tesis decidió no hacerlo debido a su intención de centrarse en las relaciones de amistad y con el fin de no confundir a los entrevistados.

Finalmente, el diseño final del guion para el grupo focal consistió en los 7 temas siguientes:

1. El papel de los amigos en cuanto a los apoyos y las dificultades que uno se encuentra a la hora de establecer y mantener relaciones de amistad.
2. El papel de la escuela y el instituto en relación con los apoyos y las dificultades a la hora de establecer y mantener relaciones de amistad.
3. El papel de las actividades de ocio y tiempo libre en en relación con los apoyos y las dificultades a la hora de establecer y mantener relaciones de amistad.
4. El papel de los servicios socioeducativos y/o fundaciones en en relación con los apoyos y las dificultades a la hora de establecer y mantener relaciones de amistad.
5. El papel de la familia en en relación con los apoyos y las dificultades a la hora de establecer y mantener relaciones de amistad.
6. El papel de la sociedad en en relación con los apoyos y las dificultades a la hora de establecer y mantener relaciones de amistad.
7. El papel de uno mismo en en relación con las facilidades y las dificultades a la hora de establecer y mantener relaciones de amistad.

Lo que se pretendía abordando estos temas era descubrir el rol que éstos habían tenido, según los participantes de los grupos focales, en el establecimiento y/o mantenimiento de sus relaciones de amistad.

3.1.3. Procedimiento

Tal y como se ha mencionado con anterioridad, el trabajo de campo de esta investigación consistió en la realización de 11 entrevistas individuales semiestructuradas (Kvale, 2011) a jóvenes con DI y 4 grupos focales con adultos con DI. A continuación se distinguen dos apartados distintos para describir a) la realización de las entrevistas individuales, y b) la realización de los grupos focales.

a) Realización entrevistas individuales

Antes de realizar las entrevistas, tal y como recomiendan Arksey y Knight (1999), la autora de esta tesis se reunió varias veces con los 11 jóvenes que iban a ser entrevistados con el fin de conocerlos previamente a la realización de las entrevistas. Concretamente, realizó seis visitas en dos semanas al servicio socioeducativo al que estos jóvenes asistían, observando y desempeñando labores de apoyo a los jóvenes cuando éstos lo requerían. Esta aproximación a los jóvenes permitió a la autora de esta tesis familiarizarse con sus necesidades y sus formas de comunicación, lo que contribuyó a poder enfocar la entrevista de acuerdo con el estilo de comunicación particular de cada participante, lo que Hollomotz (2017) describe como uno de los elementos clave para que la entrevista sea exitosa.

Antes de empezar con cada entrevista, cada uno de los 11 jóvenes participantes firmó un formulario de consentimiento informado –redactado en un formato accesible- accediendo a participar en la investigación, reconociendo su derecho al anonimato e incluyendo su permiso para grabar la entrevista y luego transcribirla (ver Anexo 5). No obstante, tres de los participantes accedieron a participar, pero no a ser grabados, por lo que se tomó nota a mano de aquellos aspectos más relevantes que iban surgiendo a lo largo de la entrevista. Se realizaron las entrevistas individuales a lo largo de febrero de 2017, y se llevaron a cabo en el servicio socioeducativo al que los jóvenes asistían diariamente.

A los jóvenes participantes se les recordó su derecho a no responder ninguna pregunta que no quisieran. Tal y como se sugirió durante la validación del guion de la entrevista, se utilizó un lenguaje sencillo y se adaptó el estilo de

conversación a las preferencias de cada joven entrevistado, evitando metáforas y expresiones ambiguas (Hollomotz, 2017). Asimismo, se procuró que hubiera flexibilización a la hora de realizar las preguntas de la entrevista, ya que se trata de una adaptación que facilita que cualquier participante pueda contar su historia (Haya et al., 2014). También se tuvo en cuenta la recomendación de Hollomotz (2017) relacionada con la importancia de ajustar la profundidad de las preguntas, con el fin de centrarse en aquello que el participante quiera o pueda ofrecer, ya que de este modo se obtiene una mayor calidad de los datos obtenidos. Asimismo, también se permitió a los participantes presentar temas que fueran relevantes para ellos y que no hubieran sido planteados por la entrevistadora, de modo que los temas guía y las preguntas establecidas por la autora de esta tesis variaron sutilmente a medida que avanzó la conversación con cada uno de los distintos participantes. Esto fue posible porque el formato de la entrevista semiestructurada permite construir el guión de la conversación sobre la marcha, de manera que se facilita a las personas entrevistadas asumir, en parte, el control acerca del contenido de la entrevista (Haya et al., 2014).

Las personas con DI tienen más probabilidades de utilizar un marco de referencia concreto que no uno de abstracto (Booth y Booth, 1994). Así pues, durante la entrevista se procuró evitar el uso tanto de metáforas como de expresiones ambiguas. Durante el transcurso de la entrevista también se pidió a cada uno de los jóvenes que completara la tabla 7 con el nombre de los amigos más cercanos que habían tenido a lo largo de sus vidas. Como se ha comentado anteriormente, el uso de la tabla 7 responde a la idea de que las herramientas concretas que se utilizan como referencia pueden llevar la conversación a un terreno más tangible (Hollomotz, 2017), facilitando así la comprensión de las preguntas a aquellas personas que tienen dificultades con el pensamiento abstracto. Así pues, se pidió a los participantes que, a medida que se iba avanzando en las preguntas de la entrevista, fueran rellenando la tabla 7 con los nombres de sus amigos más cercanos en distintos momentos de sus vidas. Los participantes tuvieron que completar con los nombres de sus amigos más cercanos durante el período de 6 a 12 años (escuela primaria), período de 12 a 16 años (escuela secundaria) y amigos actuales. Cada una de

estas tres columnas se dividió en dos filas, ya que se pidió a los participantes que diferenciaron si sus amigos más cercanos asistían a su mismo centro educativo o si, por el contrario, procedían de otros contextos. Se completó la tabla 7 de forma paralela a las preguntas de la entrevista, cosa que ayudó a conocer la trayectoria y evolución de la amistad de los jóvenes con DI y facilitó el desarrollo de la entrevista, ya que fomentó que los participantes hablaran sobre sus propias experiencias sobre la amistad. La Imagen 1 muestra la tabla 7 que rellenó uno de los participantes durante su entrevista.

TRAJECTÒRIA DE LES AMISTATS			
	6 – 12 anys	12 – 16 anys	16 anys - avui
ESCOLA	<i>[Handwritten notes]</i>	<i>[Handwritten notes]</i>	<i>[Handwritten notes]</i>
OCI I TEMPS LLIURE	<i>[Handwritten notes]</i>	<i>[Handwritten notes]</i>	<i>[Handwritten notes]</i>

Imagen 1: tabla anonimizada que rellenó Jordi durante su entrevista individual.

b) Realización grupos focales

Posteriormente a la realización de las entrevistas individuales se llevaron a cabo 4 grupos focales con grupos de autogestores. Se contactó con grupos de autogestión vinculados a organizaciones de apoyo. Se incorporó también al Comité Asesor del Grupo de Investigación como grupo participante. Participaron un total de 34 personas, 17 varones y 17 mujeres. Tres grupos focales se llevaron a cabo en un espacio del servicio socioeducativo o el centro especial de empleo al que estaban vinculados los grupos de autogestores

durante el momento de realización del grupo focal, mientras que el correspondiente al Consejo Asesor se desarrolló en la universidad. El primer grupo focal se realizó el mes de febrero de 2017; el segundo en marzo 2017; el tercero en mayo de 2017, y el cuarto y último grupo focal de llevó a cabo en junio de 2017. Todos los participantes de los grupos focales firmaron un documento de consentimiento informado (ver Anexo 6) accediendo a participar en la investigación y dando permiso a la autora de esta tesis para grabar en vídeo el grupo focal.

La duración de cada uno de los grupos focales fue de 1 hora y media aproximadamente. Se utilizó el guion previamente descrito en el apartado 3.1.2. *b) Diseño y validación de los grupos focales*, de manera que cada uno de los participantes disponía de una copia impresa en color de dicho guion. La autora y la directora de esta tesis fueron las dinamizadoras de los grupos focales, contando con la presencia del educador que normalmente proporcionaba apoyo al grupo de autogestores. Utilizando el guion previamente descrito en el apartado 3.1.2. *b) Diseño y validación de los grupos focales*, se elaboró un documento en formato Power Point que consistió en 14 diapositivas que se imprimieron, de manera que cada uno de los participantes de los distintos grupos focales pudo disponer del guion mientras se llevaba a cabo el grupo focal. De las 14 diapositivas, 4 tenían como finalidad contextualizar e informar sobre la investigación a los participantes de los grupos focales, y 10 se usaron para introducir los distintos temas a trabajar durante el transcurso de cada grupo focal. Este guion fue elaborado en un formato accesible y utilizando imágenes para complementar el texto. En el Anexo 4 de esta tesis puede consultarse el documento Power Point (14 diapositivas) utilizado como guion y soporte visual durante la realización de los grupos focales.

3.1.4. Análisis de datos

A menudo, en investigación cualitativa, la cantidad de participantes puede ser relativamente baja, aunque por otra parte, la cantidad de información recogida puede ser muy significativa (Corby, Taggart y Cousins, 2015). En este apartado se detallan los pasos seguidos para el análisis de los datos obtenidos en esta investigación a través de las 11 entrevistas individuales y de los 4 grupos

focales. Así pues, a continuación se describe la creación, revisión y asignación de códigos posterior a la transcripción de las entrevistas y los grupos focales, y el análisis de las entrevistas y los grupos focales codificados.

Las experiencias narradas por parte de personas con DI fueron la principal fuente de información en esta investigación. Las transcripciones de todas las entrevistas individuales y grupos focales se analizaron mediante el análisis de contenido temático, con el fin de encontrar patrones de significado repetidos (Braun y Clarke, 2006) y desarrollando un proceso de codificación de contenido temático (Gibbs, 2012). El proceso de análisis de datos se realizó como sigue en el siguiente párrafo.

Para empezar, se generó una lista inicial de códigos (14) basados en los objetivos iniciales establecidos tanto para las entrevistas individuales como para los grupos focales. La lectura de las transcripciones de dos entrevistas y la aplicación de este listado inicial de códigos permitió generar códigos nuevos, llegando a disponer de un segundo listado de 23 códigos. Una segunda persona revisó las dos transcripciones codificadas, añadiendo nuevos códigos. Como fruto de este proceso se acordó una lista de 39 códigos para ser aplicados al corpus de datos. Así pues, se codificó todo el corpus de datos (11 entrevistas individuales y 4 grupos focales) mientras se generaban algunos códigos nuevos, agregando 21 códigos a la lista de códigos anterior. Finalmente, la autora de esta tesis recodificó todo el corpus de datos en base a la última lista de 60 códigos establecidos. A continuación (tabla 8) se detalla cuáles fueron los 60 códigos utilizados para el análisis de todo el corpus de datos, así como una descripción de cada uno de estos códigos. Tanto la lista de códigos como su descripción se encuentran en lengua inglesa debido a que esa parte del proceso de análisis se desarrolló en esa lengua.

In order to ensure rigor and credibility in the present investigation, the criteria established by Guba (1981) have been taken into account. According to this author, internal validity can be expressed in terms of *credibility*, external validity in terms of *transferability*, reliability in terms of *dependance*, and objectivity in terms of *confirmability*. The following paragraphs describe how these criteria have been approached during this research.

In order to ensure the *credibility* of the study, it should be taken into account, according to Goetz and LeCompte (1988), to what extent the observations and measurements made during the investigation are authentic representations of a reality, or in other words, to what extent the findings are acceptable from a scientific point of view. In the present study, the aspects related to credibility have been dealt in the following way:

- A validation process has been carried out of both the script of the individual interview and the script of the focus groups. It is a way of finding agreement with other researchers and experts in the sense that what is being asked is related to the research topic and it is something relevant to be asked.
- The different informants and different instruments used during this research have allowed a triangulation of the information. Specifically, 11 informants were individually interviewed and 34 informants participated in focus groups. The data analysis has been developed taking into account the information provided by the whole set of participants.
- Referential adequacy material has been collected. Specifically, both interviews and focus groups have been recorded and then transcribed. The audio recordings obtained are a reference material that corresponds almost exactly to the material provided by the informants at the time of the interviews and the focus groups. Then, a verbatim transcription has been developed, and the data analysis has been carried out according to the complete transcription of both interviews and focus groups. This is a way to facilitate that the results interpretation is faithful to reality.

The *transferability* or external validity refers, according to Goetz and LeCompte (1988), to the extent to which the representations are legitimately comparable if applied to different groups, or in other words, to what extent the results of a study can be transferred beyond the people who participated in it, or to what extent the results of an investigation contribute with knowledge that can be applied to other groups of people or contexts. The transferability of this research is guaranteed by what follows:

- There are a considerable number of people with intellectual disabilities that have been able to express their points of view on the friendship topic. Specifically, a total of 45 people offered their vision based on a wide range of experiences regarding the topic of friendship. Also, each of them has had different life experiences, so this allowed to collect data from different points of view and based on different life experiences. Establishing the investigation results from this perspective allows to reflect on the friendship topic in a way that goes beyond the specific people that have participated in the present research.

Dependence refers to the accuracy of the study and, consequently, to its replicability extent. The actions taken into account in this research to ensure a certain degree of dependence are the following:

- Different methods have been used in parallel: individual interviews and focus groups. This allows to ensure a certain precision of the data.
- Different sources of information have been used –different informants. Specifically, the 11 people who individually responded to the interviews, and 34 more people who participated in focus groups. This allows not only to guarantee internal coherence of the investigation (credibility) but also to ascertain the accuracy and stability degree of the data obtained.
- There have been elaborated what Guba (1981) describes as reviewing clues. The detailed description of the instruments design process, the participants recruitment process or the data analysis procedure, for instance, may be useful in case other researchers would want to develop a similar study. The reviewing clues of this investigation were elaborated by providing detailed information about different components of the research process. Specifically, it has been clearly described what was the role of the researcher (author of this thesis) throughout the investigation, there have been set out in detail the actions implemented in order to select the informants, and the data collection and data analysis methods have been described in detail. This information can be useful to other researchers if they are interested in developing a similar study.

Regarding the *confirmation* of the obtained data, which refers to its objectivity extent, the strong points of the present study are:

- The triangulation of the data obtained from the different sources (participants) and through the different methods (individual interviews and focus groups) helped to guarantee not only the accuracy of the data but also its objectivity.
- Having the interviews and focus groups recorded and later transcribed means that, in order to be able to interpret them, some coding procedure has to be developed. In order not to lose objectivity during the coding process of this investigation, two independent researchers (the author of this thesis and her director and supervisor) encoded the data obtained through the interviews and the focus groups.

INITIAL CODES	FINAL CODES	CODES DESCRIPTION
1. Negatively influences friendships establishment	1. Negatively influences friendships establishment	Facts, actions, beliefs... that participants consider they negatively influence regarding friendship establishment.
2. Negatively influences friendships maintenance	2. Negatively influences friendships maintenance	Facts, actions, beliefs... that participants consider they negatively influence regarding friendship maintenance.
3. In favour of friendships establishment	3. In favour of friendships establishment	Facts, actions, beliefs... that participants consider they positively influence regarding friendship establishment.
4. In favour of friendships maintenance	4. In favour of friendships maintenance	Facts, actions, beliefs... that participants consider they positively influence regarding friendship maintenance.
5. Educational system context to the detriment of friendships	5. Educational system context to the detriment of friendships	Actions, strategies, orientations... developed in primary and secondary schools that participants consider they are to the detriment of friendships.
6. Educational system context maximizes friendships chances	6. Educational system context maximizes friendships chances	Actions, strategies, orientations... developed in primary and secondary schools that participants consider they maximise friendship chances.
7. Family context to the detriment of friendships	7. Family context to the detriment of friendships	Actions and beliefs of family members that participants consider they are to the detriment of friendships.
8. Family context maximizes friendships chances	8. Family context maximizes friendships chances	Actions and beliefs of family members that participants consider they maximise friendship chances.
9. Community context to the detriment of friendships	9. Community context to the detriment of friendships	Actions, situations, beliefs... occurred in the community that participants consider they are to the detriment of friendships.
10. Community context maximizes friendships chances	10. Community context maximizes friendships chances	Actions, situations, beliefs... occurred in the community that participants consider they maximise friendship chances.
11. Friendships influence social participation	11. Friendships influence social participation	Examples given by participants –based on their own experience- of how friendship may foster social and community participation.
12. Good practices: organizational strategies	12. Good practices: organizational strategies	Organisational strategies developed in primary schools, secondary schools or social services that participants consider they positively influence friendship establishment or maintenance.

13. Good practices: curricular strategies	13. Bad practices: organizational strategies	Organisational strategies developed in primary schools, secondary schools or social services that participants consider they negatively influence friendship establishment or maintenance.
14. Good practices: psicopedgogical orientation	14. Good practices: curricular strategies	Curricular strategies developed in primary schools, secondary schools or social services that participants consider they positively influence friendship establishment or maintenance.
	15. Bad practices: curricular strategies	Curricular strategies developed in primary schools, secondary schools or social services that participants consider they negatively influence friendship establishment or maintenance.
	16. Psychopedagogical orientations	Actions, situations, concerns, beliefs... expressed by participants that suggest the need to develop different psicopedagogical orientations.
	17. Importance of communication	Thoughts, beliefs and experiences of participants that relate the importance of communication (and communicative skills) with having desired friendships.
	18. Friendship importance	Participants' thoughts and beliefs regarding the importance and the need of friendships.
	19. Attributes/behaviour valued in a friend	Attributes, characteristics, behaviour... well valued and desired in a person when consider having him or her as a friend. What participants liked about their friends.
	20. Attributes/behaviour not desired in a friend	Attributes, characteristics, behaviour... not desired in a person when consider having him or her as a friend. What participants did not liked about people who used to be their friends/colleagues/classmates.
	21. Memories of Primary School friends	Participants' memories, anecdotes, experiences (either good or bad) about their primary school friends.
	22. Memories of Secondary School friends	Participants' memories, anecdotes, experiences (either good or bad) about their secondary school friends.
	23. Leisure activities alone	Examples of moments when participants carry out leisure activities on their own.
24. Leisure activities with others	Examples of moments when participants carry out leisure activities with other people.	

25. Type of activity with friends	Types of leisure activities participants carry out along with their friends.
26. Type of activity alone	Types of leisure activities participants carry out on their own.
27. Friends only seen in educational system context	Situations in which participants only saw their friends in the school building or playground.
28. Friends seen outside educational system context	Situations in which participants not only saw their friends in the school building or playground, but also outside (at home, in the street, in extracurricular activities).
29. Few friends	Participants' expressing having not many friends.
30. Many friends	Participants' expressing having a lot of friends.
31. Awareness of problematic situations related to friendship	Participants' expressions regarding any kind of negative, problematic or not desired situation (seen or lived) regarding friendship.
32. Own friendship conflicts perception	Participants' thoughts and beliefs regarding their own friendship conflicts.
33. Friendship conflict management	Different ways participants manage their own friendship conflicts.
34. Awareness of personal skills to manage conflicts	Participants' thoughts and beliefs regarding their own personal skills related to the management of conflicts.
35. Perceptions of complexity of friendship establishment	Participants' thoughts and beliefs regarding the complexity of friendship establishment.
36. Perceptions of complexity of friendship maintenance	Participants' thoughts and beliefs regarding the complexity of friendship maintenance.
37. Continuity of education/training	What participants did, regarding their education and training, after leaving their secondary schools (e.g. training in a social service).
38. Differences between primary school and secondary school	Participants' thoughts and beliefs regarding the differences between their friendship experiences in the primary school and in the secondary school.
39. Awareness of online social	Participants' thoughts and beliefs regarding the risks linked to the usage of online

networks risks	social networks.
40. Awareness of personal skills to establish or maintain friendships	Participants' thoughts and beliefs regarding their own personal skills related to the establishment and maintenance of friendships.
41. Awareness of who are your friends	Participants' expressions which indicate that those people whom they consider friends, also consider them (the participants) as their friends.
42. Lack of awareness of who are your friends	Participants' expressions which indicate that those people whom they consider friends, do not consider them (the participants) as their friends.
43. Curricular activities alone	Examples of curricular activities participants carried out on their own at primary or secondary school.
44. Curricular activities with others	Examples of curricular activities participants carried out along with other students (friends or not) at primary or secondary school.
45. Current friends from current social service	Examples of participants whose friends are people from the social service they attend.
46. Perceptions of current friends	Participants' perceptions, thoughts and beliefs regarding their current friends.
47. Purpose of using online social networks	Utility given to the online social network that the participants currently use.
48. Differences between secondary school and social service	Participants' thoughts and beliefs regarding the differences between their friendship experiences in the secondary school and in the social service they currently attend.
49. Perceptions of current leisure activities	Participants' thoughts about the leisure activities they currently develop (or not).
50. Importance of seeing friends frequently	Thoughts, beliefs and experiences of participants that state the importance of frequently seeing your friends.
51. Organizational strategies	Organizational strategies developed in primary schools, secondary schools or social services.

	52. Continuity of secondary school friends	Examples of participants who maintained some of their secondary school friends after leaving the secondary school.
	53. Curricular strategies	Curricular strategies developed in primary schools, secondary schools or social services.
	54. Not continuity of secondary school friends	Examples of participants who lost contact with their secondary school friends after leaving the secondary school.
	55. Type of activity with family member	Types of leisure activities participants carry out along with family members.
	56. Perception of online social networks usefulness	Participants' perceptions of the usefulness of the online social networks they use (or not).
	57. Friends only seen in extracurricular activity	Situations in which participants only saw (or currently see) their friends in the extracurricular activities they used to practice (or they still do).
	58. Social service context maximizes friendships chances	Actions, strategies, orientations... developed in social services that participants consider they maximise friendship chances.
	59. Continuity of friends from primary school to secondary school	Examples of participants who maintained some friends during the transition from primary school to secondary school.
	60. Continuity of friends from extracurricular activity	Examples of participants who still have a friend they met in an extracurricular activity.

Tabla 8: Lista y descripción de los 14 códigos iniciales y los 60 códigos finales utilizados para el análisis de las 11 entrevistas individuales y los 4 grupos focales.

Una vez finalizada la codificación de todo el corpus (11 entrevistas individuales y 4 grupos focales), se establecieron relaciones entre los distintos códigos, para posteriormente establecer distintos temas principales y subtemas que incluían todos los códigos (Braun y Clarke, 2006). La lista de temas y subtemas se revisó y redefinió, y la Figura 2 muestra el mapa temático final con las relaciones entre los temas utilizados para clasificar temáticamente la información surgida del corpus de datos.

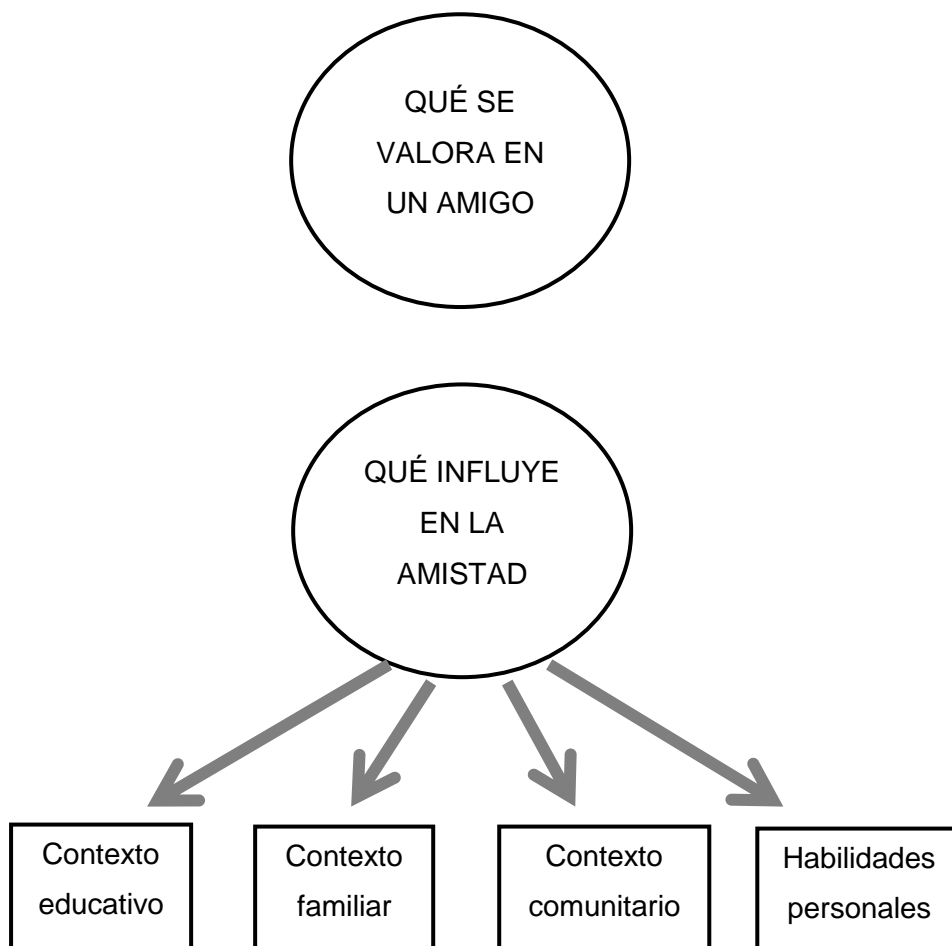


Figura 2: Mapa temático con las relaciones entre los temas utilizados para clasificar temáticamente la información surgida del corpus de datos

A continuación, la tabla 9 muestra los distintos subtemas establecidos por cada uno de los cuatro temas principales utilizados para clasificar temáticamente la información surgida del corpus de datos. Cabe destacar el hecho de que no se ha incluido aquello que los participantes valoran en un amigo dentro de los factores que influyen en la amistad. Aunque es cierto que los aspectos que se valoran positivamente y/o negativamente en un amigo sí pueden influir en las relaciones de amistad que uno establece, aquí se presenta como un resultado independiente porque se trata de un factor no dependiente de ningún contexto y debido también a su carácter subjetivo –el valor que los participantes otorgan al hecho de tener relaciones de amistad.

QUÉ SE VALORA EN UN AMIGO	QUÉ INFLUYE EN LA AMISTAD			
	CONTEXTO EDUCATIVO	CONTEXTO FAMILIAR	CONTEXTO COMUNITARIO	HABILIDADES PERSONALES
<ul style="list-style-type: none"> • Importancia de la amistad • Cualidades positivas de la amistad • Cualidades negativas de la amistad 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración del contexto escolar (primaria, secundaria y post-obligatorio) en cuanto a amistades • Transición de la escuela de primaria al instituto • Estrategias organizativas en los centros educativos • Estrategias metodológicas en los centros educativos • Servicios socioeducativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Quién ofrece el apoyo • Tipos de apoyo que ofrecen 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades extracurriculares y/o de ocio • Beneficios de la participación en actividades extracurriculares y/o de ocio 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidad para hacer amigos • Ver a los amigos • Satisfacción con los amigos actuales • Abusos • Resolución de conflictos • Uso de redes sociales digitales

Tabla 9: Subtemas establecidos por cada uno de los cuatro temas principales utilizados para clasificar temáticamente la información surgida del corpus de datos

Como se ha mencionado anteriormente, se establecieron 60 códigos con los que se analizaron las transcripciones tanto de las entrevistas individuales como de los grupos focales, que se analizaron de manera conjunta. Se utilizó una

combinación de códigos estructurales que, a su vez, englobaban códigos descriptivos (Saldaña, 2013). Los códigos estructurales surgieron de los temas del guion de las entrevistas y de los grupos focales, mientras que los códigos descriptivos se elaboraron a partir del contenido surgido durante el desarrollo de dichas entrevistas y grupos focales. Así pues, los fragmentos que se habían codificado fueron posteriormente clasificados de acuerdo con cada código, obteniendo un documento de texto único para cada uno de los 60 códigos, en el que había todos los fragmentos codificados con dicho código. Una vez se tuvieron todos los fragmentos clasificados por códigos, se llevó a cabo un análisis de contenido temático. Se tuvo en cuenta el hecho de que la importancia de un tema específico no está determinada por la cantidad de veces que aparece en las diferentes entrevistas (medición cuantitativa), sino por su captura, o no, de algo importante relacionado con la pregunta de investigación (Braun y Clarke, 2006). De todos modos, en alguna ocasión sí que se ha considerado relevante medir de manera cuantitativa los participantes que comparten la misma idea o experiencia, por ejemplo.

3.2. Resultados

Los resultados de esta investigación provienen de las experiencias y reflexiones sobre la amistad de los 11 jóvenes participantes de las entrevistas individuales y de los 34 participantes de los grupos focales. A continuación se presentan los resultados obtenidos, organizados en los temas que se establecieron durante el proceso de codificación: 3.2.1. *Qué se valora en un amigo*, 3.2.2. *Qué influye en la amistad: Contexto educativo*, 3.2.3. *Qué influye en la amistad: Contexto familiar*, 3.2.4. *Qué influye en la amistad: Contexto Comunitario*, y 3.2.5. *Qué influye en la amistad: Habilidades personales*.

Para cada uno de los temas, se exponen los resultados diferenciados dependiendo de si se trata de información aportada por parte de los jóvenes con DI entrevistados, o de si se trata de los adultos con DI que participaron en los grupos focales. El motivo de esta distinción responde a la voluntad de poder analizar las posibles diferencias en cuanto a opiniones y experiencias de personas jóvenes (entrevistas) y de las de personas con mayor trayectoria vital

(grupos focales). La presentación de los resultados se acompaña con distintas citas de los participantes en las entrevistas y en los grupos focales. Cada participante se identifica con un nombre ficticio, tal como se ha expuesto en la tabla 3, en el caso de las entrevistas y, en el caso de los grupos focales, se indica a qué grupo focal pertenece cada participante, según la descripción realizada en la tabla 4.

A lo largo de este apartado de resultados se hace referencia en repetidas ocasiones a dos términos distintos: *amigo* y *compañero*. La diferencia entre ambos términos utilizados reside, básicamente, en que se utiliza el término *compañero* para hacer referencia a aquellas personas a quien los participantes consideran compañeros de clase; mientras que el término *amigo* se utiliza para referirse a aquellas personas que son consideradas amigos por parte de los participantes.

3.2.1. Qué se valora en un amigo

Los participantes mencionaron cuáles son aquellas características que más valoran en sus relaciones de amistad, así como qué buscan exactamente en una relación de amistad. En este apartado se presentan los resultados sobre este tema (3.2.1. *Qué se valora en un amigo*) mencionando el valor que los participantes de las entrevistas y de los grupos focales otorgan al hecho de tener relaciones de amistad, y las cualidades que los participantes valoran tanto positiva como negativamente en sus relaciones de amistad.

Todos los participantes de las entrevistas coinciden en el gran valor que representa para ellos el hecho de tener relaciones de amistad. Este hecho lo justifican de distintos modos. Algunos relacionan la importancia de las relaciones de amistad con la idea de que los amigos pueden proveer ayuda.

Es importante (tener amigos) por si te pasa algo, pues te puedan ayudar... (Mireia)

(...) porque (los amigos) te ayudan en esas cosas que necesitas... (Yolanda)

Asimismo, los entrevistados también atribuyen un gran valor al hecho de que los amigos contribuyen a mejorar su estado de ánimo, ya que pueden ser un

apoyo en momentos de tristeza y, por lo tanto, contribuyen a prevenir la depresión o estados de ánimo no deseados como la sensación de soledad, por ejemplo.

Y también si estás sola o triste, ellos pueden ayudarte a resolver tus problemas. (Yolanda)

(Los amigos) Son como un antidepresivo. (Omar)

En relación con la prevención de estados de ánimo no deseados como la sensación de soledad mencionada anteriormente, por ejemplo, los jóvenes entrevistados también consideran de gran valor el rol de compañía que desempeñan sus relaciones de amistad. De este modo, ponen de manifiesto que, para ellos, la compañía implica no solamente tener apoyo en momentos difíciles, sino también tener alguien con quien compartir momentos de diversión y evitar el aburrimiento.

Porque tener amigos es ir a... Él tiene que hacerte compañías, estar allí en los peores momentos, ayudarte y también estar a tu lado. (Andreu)

Además de la compañía que las relaciones de amistad pueden dar, los participantes entrevistados hacen hincapié en los momentos de diversión que comparten con sus amigos. Así pues, no solamente se trata de estar con los amigos, sino de divertirse y evitar sensaciones negativas como el aburrimiento, por ejemplo.

Te diviertes con ellos (...) (Miquel)

¡Es buena (la amistad)! Porque si estás aburrido en casa sin nada que hacer, puedes decir: "¡Vamos! ¡Vamos a reunirnos hoy! Y salimos y hacemos cosas... (Julia)

La comunicación es otra cuestión que los jóvenes con DI destacan como aspecto importante vinculado a las relaciones de amistad. El hecho de poder hablar con los amigos, de comunicarse con ellos de forma regular, son aspectos que destacan algunos de los participantes entrevistados.

(...) te puedes comunicar, puedes quedar con ellos (los amigos). Puedes hacer muchas cosas... (Àlex)

(...) hablas sobre la vida con ellos. (Miquel)

Más concretamente, los jóvenes entrevistados participantes destacan que las amistades facilitan una comunicación más íntima i personal, por lo que pueden hablar con sus amigos de aspectos sobre los que generalmente no hablan con otras personas, como padres y/o profesionales, por ejemplo.

Y aún en relación al asunto de la comunicación, los jóvenes participantes de las entrevistas también hacen referencia a las redes sociales digitales que utilizan. Todos los jóvenes participantes menos uno –que usa con muy poca frecuencia su teléfono móvil- describen la comunicación con sus amigos a través de redes sociales digitales como algo normalizado. Es decir, que no otorgan una trascendencia especial al hecho de utilizar plataformas digitales, sino que se centran en la importancia de poder hablar con sus relaciones de amistad.

(...) escribirme con mis amigos, hablar con mis amigos. (Kim)

(...) tengo WhatsApp para hablar con mis amigos, o para quedar. (Julia)

En los 4 grupos focales se defiende firmemente la importancia y la necesidad de tener amigos, argumentando que la amistad conlleva numerosos beneficios. Del mismo modo que en las entrevistas, en los grupos focales también aparece la amistad como un aspecto importante para evitar sentimientos percibidos normalmente de manera negativa, como la sensación de soledad, por ejemplo.

(Tener amigos) Es positivo. Porque si no tienes amigos, estarás solo. (Participante GF3)

Para no sentirte solo. (Participante GF2)

Lo importante es tener amigos y no estar solo... Porque si estamos solos, y no tenemos a nadie, me pongo triste. (Participante GF3)

Además, igual que los participantes de las entrevistas, en los 4 grupos focales también mencionan la importancia de la comunicación con sus relaciones de amistad, de modo que valoran muy positivamente la posibilidad de recurrir a las

amistades en momentos en los que necesitan hablar con alguien de algún problema o cuestión que les preocupa.

Explico cosas... Hablo de todo con ella (amiga)... ¡Cosas de amigas! (Participante GF3)

(Si no tienes amigos) Y si tienes un problema, pues no tendrás a nadie para explicárselo. Y es bueno tener a alguien para poder explicarle si tienes un problema... (Participante GF3)

Del mismo modo, los participantes de todos los grupos focales valoran el hecho de poder contar con sus amigos para tener conversaciones sobre temas que no quieren compartir con otras personas. Podría decirse que los amigos acaban siendo confidentes de uno.

(...) y por si tienes algún problema y no quieres explicárselo a tus padres. (Participante GF2)

Pero no solamente de conversaciones se trata, ya que los participantes también hacen referencia a aquellas actividades que desempeñan junto con sus amigos, ya sea actividades del día a día, o actividades puntuales como un viaje, por ejemplo.

O si quieres ir a un sitio pues... Yo necesito a alguien con quien poder compartir. (Participante GF2)

Puedo (...) hacer excursiones y viajes... (Participante GF4)

Además, los participantes de todos los grupos focales también mencionan lo positivo y beneficioso que resulta cuando los amigos les hacen favores o les ayudan, haciendo más referencia a un tipo de apoyo instrumental que no los jóvenes participantes de las entrevistas, los cuales no hicieron especial mención a este tipo de apoyo.

Hombre, los amigos... pueden hacer favores. Ayudan... (Participante GF1)

De todos modos, aunque las relaciones de amistad son descritas como algo positivo por parte de los participantes de los distintos grupos focales, en 1 de ellos se menciona el hecho de no tener necesidad de tener amigos, o se verbaliza que no se trata de algo estrictamente necesario en la vida de uno.

Además, en tres de los grupos focales se hacen distinciones claras entre aquellos que son amigos y aquellos que son compañeros.

Yo, de amigos, no he tenido nunca. Pero bueno, sí he tenido compañeros. (Participante GF4)

En mi caso, yo no he necesitado tener amigos. Mi experiencia personal es que no he sentido la necesidad de tener amigos. Yo mismo. Mi filosofía de vida era ir yo a la mía, y yo mismo... (Participante GF3)

Por otra parte, se preguntó a los jóvenes participantes en las entrevistas sobre qué cualidades valoran positivamente en las relaciones de amistad. De las 11 entrevistas, en 8 se menciona el trato recibido por parte de los amigos como un aspecto muy importante. Es decir, que se considera el hecho de sentirse bien tratados por la otra persona como aspecto imprescindible para tener una relación de amistad con aquella persona. En el fondo, pues, se trata de considerar el respeto como base o aspecto crucial de las relaciones de amistad.

(Alguien) Que me trate bien. (Kim)

Un buen amigo mío, que me respete, quiero decir. Que no me insulte... (Kim)

Amable, que me respete a mí. (Yolanda)

Y concretando más sobre aquellas características que los participantes entrevistados desean en sus amistades, éstos hacen referencia a personas que sean amigables, divertidas, y simpáticas. Relacionan estas cualidades con el hecho de vivir momentos buenos y agradables con sus amigos. Además, los participantes también valoran positivamente el hecho de que sus amigos les proporcionen la oportunidad de vivir momentos de diversión.

Agradable, amable... (Àlex)

Agradable, y amigable conmigo y con todos. (Mireia)

(...) si es buen chico, buena persona. Simpático y eso... (Jordi)

Es amable, simpático, es divertido y hacemos bromas. (Àlex)

Y divertida un poco también. (Yolanda)

Además, otra de las cualidades que los jóvenes valoran en sus relaciones de amistad es la confianza. En ser preguntados por aquello que les gusta de sus amistades, entre otros aspectos, describen el hecho de tener la certeza de poder confiar en ellas.

(...) que me escuche, que yo confíe en él... (Àlex)

(...) lo mejor es poder confiar en esta persona. (Andreu)

Los jóvenes entrevistados también valoran que sus amistades disfruten con lo mismo que disfrutan ellos. Es decir, que puedan compartir intereses, actividades y/o aficiones, de modo que puedan disfrutar de ellas de manera conjunta.

También (me gusta) que le guste el fútbol, y que juegue a la Play. (Miquel)

(...) mis amigos del skate park. (Kim)

Finalmente, un aspecto recurrente por parte de todos los participantes de las entrevistas también es la seguridad de poder contar con sus amigos en cualquier momento que les puedan necesitar.

(...) que esté conmigo si me pasa algo. (Mireia)

*(...) estar allí en los peores momentos, (...) estar a tu lado.
(Andreu)*

En el caso de los grupos focales, uno de los aspectos que se menciona en todos ellos es la omnipresencia de las relaciones de amistad. Los participantes sugieren que los amigos son personas con las que se puede contar en cualquier momento y en relación a cualquier aspecto de la vida de uno. Se trata de una cuestión que, aunque de manera indirecta, también comentan los jóvenes entrevistados cuando aseguran valorar el hecho de poder contar con sus amigos en cualquier momento.

Un amigo está en todas las cosas de tu vida. (Participante GF3)

Además, igual que los jóvenes entrevistados, los participantes de los grupos focales también mencionan la importancia de la confianza como cualidad deseable en sus relaciones de amistad, poniendo ejemplos tan concretos como guardar un secreto, por ejemplo. Los participantes de los grupos focales también se refieren a la confianza con aspectos más profundos como el hecho de poder estar seguros de que un amigo responderá ante aquellas necesidades que ellos puedan tener. Se percibe que los participantes de los grupos focales aportan un valor mayor a la confianza en comparación con otros aspectos como el hecho de compartir intereses o aficiones, por ejemplo. Esto puede deberse a la edad más avanzada y a una mayor madurez por parte de los participantes de los grupos focales. Parece ser, pues, que con el paso de los años se tiende a valorar unas características de las relaciones de amistad que en la juventud no se valoran tanto.

Un amigo es que puedes confiar en él, que sabes que cuando tienes algún problema o algo, que le puedes explicar y que no lo dirá a nadie y te puede aconsejar. (Participante GF2)

Asimismo, relacionado con las necesidades y problemas que uno pueda tener, en tres de los grupos focales, los participantes mencionan valorar positivamente el rol de consejeros que desempeñan los amigos.

Un amigo (...) te puede aconsejar. (Participante GF2)

Además, los participantes de 2 de los grupos focales también mencionaron el valor de la reciprocidad entre ellos y sus relaciones de amistad. Se trata de un aspecto que no describen los jóvenes entrevistados. Por lo tanto, parece ser que la reciprocidad en una relación de amistad es algo que se llega a valorar –y tal vez percibir- cuando existe cierto grado de madurez.

Que tenemos que ayudar entre unos y otros. Si somos amigos... (Participante GF1)

En cuanto a las cualidades que los participantes valoran negativamente en sus relaciones de amistad, los entrevistados verbalizan aquellos aspectos que no desean en un amigo. Así pues, mencionan no apreciar de ningún modo el hecho de que alguien les insulte o les moleste. Por lo tanto, se trata de características que no desean en un amigo. Asimismo, todos los participantes

también reconocen que no les gusta que sus amigos les hagan bromas pesadas o de mal gusto. Y que se trata de un aspecto que puede conllevar a la finalización de la amistad. Y más concretamente, dos de los participantes mencionan no desear que sus amigos les hagan bromas de ningún tipo, debido a los malentendidos a los que a menudo habían llegado por culpa de la malinterpretación y/o incompreensión de una broma.

Una persona que no me insulte, que no me diga cosas que no me gustan. (Julia)

Que no me molestes ni me insulte. No me gusta. (Yolanda)

(...) que no haga bromas pesadas. (Mireia)

Ahora ya no voy con ellas. (Mireia)

Tienen que vigilar, porque a mí me cuesta coger (entender) las bromas... (Omar)

Otro aspecto que tres de los participantes de las entrevistas ven como negativo en una relación de amistad es la frecuencia con que un amigo se pelea, ya sea con ellos o con otra persona.

(Alguien) Que no busque peleas todo el tiempo... Ni tampoco (alguien) que sea un mal amigo. (Jordi)

(...) así chillones, que se pelean, ¿sabes? (Andreu)

Las mentiras tampoco están bien vistas por los jóvenes entrevistados, quienes valoraron como algo negativo el hecho de que un amigo hable de uno a sus espaldas, sin ser franco ni sincero. Esto puede relacionarse con la confianza, la cual los jóvenes describen como un aspecto que desean y valoran en un amigo.

Que no diga mentiras, que no hable a mis espaldas... (Andreu)

Finalmente, un joven entrevistado también hizo referencia a la posibilidad de que un amigo llevara a cabo actividades delictivas, hecho que no veía con buenos ojos. Se trata de un comentario específico sobre un aspecto muy concreto que realizó un único participante, y puede ser fruto de una experiencia

personal vivida en primera persona a la que el joven atribuye una gran relevancia.

Él puede hacer lo que quiera, mientras no robe cosas, porque es un criminal... (Manel)

En el caso de los grupos focales, no se profundiza en aquellas cualidades concretas que los participantes valoran negativamente en sus relaciones de amistad, sino que los participantes se centran en describir experiencias negativas vividas durante su etapa escolar. Estas experiencias se detallan en el apartado 3.2.2. *Qué influye en la amistad: Contexto educativo.*

3.2.2. Qué influye en la amistad: Contexto educativo

En este apartado se exponen los resultados relacionados con el contexto escolar de los participantes, haciendo hincapié tanto en la escuela de educación primaria como en los institutos de educación secundaria. Los resultados que se describen a continuación se refieren a la diferencia de experiencias vividas por parte de los participantes en la escuela de educación primaria y en el instituto de educación secundaria. También se detallan resultados relacionados con el efecto que tuvieron en las relaciones de amistad de los participantes algunos aspectos organizativos de los centros a los que asistieron. Además, se incluyen resultados acerca del rol que los servicios socioeducativos han desempeñado en las relaciones de amistad que los participantes tenían en el momento de la realización de las entrevistas y los grupos focales. Así pues, más concretamente, en este apartado se describe la valoración de los participantes en relación a sus amistades en los contextos escolares en los que han vivido, al momento de transición de la escuela de educación primaria al instituto de educación secundaria, a las estrategias tanto organizativas como metodológicas de los centros educativos por los que han pasado, y a los servicios educativos que frecuentan.

En cuanto a los participantes de las entrevistas, no coinciden en la valoración general que hacen de su paso por los centros educativos de primaria y de secundaria en relación con las amistades. Por un lado, algunos de ellos

mencionan tener mejores recuerdos relacionados con sus amistades de la escuela de educación primaria, en comparación con sus recuerdos del instituto de educación secundaria.

En la primaria más momentos buenos. (Àlex)

Tenía más amigos en la escuela. En el instituto, no conocí a muchos (amigos)... (Kim)

En general, yo diría que (tengo mejor recuerdo) de la escuela de primaria. Porque quedábamos más. (Manel)

De (la escuela) primaria, malos recuerdos... (Yolanda)

Por otro lado, algunos jóvenes entrevistados recuerdan mejor los amigos con quien compartieron su paso por el instituto de educación secundaria. Así pues, en las entrevistas no se observa que el contexto de educación primaria sea mejor, en general, que el de secundaria, ni viceversa, en lo que se refiere a las relaciones de amistad. Un total de 4 participantes valoran mejor su paso por la etapa de educación primaria, mientras que 7 valoran mejor su paso por la etapa de educación secundaria, teniendo en cuenta las relaciones que establecieron con sus compañeros de estudios.

En el instituto me hacían más caso (las otras chicas). (Yolanda)

Cuando ellos (amigos del instituto) me conocieron, me trataron bien. (Andreu)

Finalmente, aquello en lo que todos los participantes de las entrevistas coinciden es que, en el momento de la entrevista, y mientras asisten de manera regular al servicio socioeducativo, son más felices y se sienten más satisfechos con sus relaciones de amistad –en comparación con las etapas tanto de educación primaria y de educación secundaria. Concretamente, lo que valoran positivamente de sus relaciones de amistad actuales es el trato que reciben por parte de sus amigos.

Porqué me siento mejor ahora con los amigos que tengo ahora (del servicio socioeducativo), que no con los que tenía en el cole e instituto. Me siento mejor ahora porque todos me tratan bien, me hablan bien, hacemos cosas juntos... (Julia)

Se deduce, por lo tanto, que sí son capaces de mantener relaciones de amistad satisfactorias en el servicio socioeducativo al que asisten. Esto pone de manifiesto que disponen de habilidades sociales para mantener relaciones de amistad. Por lo tanto, puede decirse que la atención debería centrarse en resolver el hecho de que dispongan de pocas oportunidades de relación fuera de dicho servicio socioeducativo –un contexto especial, segregado-, así como en las percepciones que las personas sin discapacidad tienen sobre las personas con discapacidad intelectual, ya que puede ser uno de los motivos por los que las personas con discapacidad intelectual encuentran tan difícil la interacción con personas sin discapacidad.

En cuanto a los participantes de los grupos focales, al ser preguntados por su valoración del contexto escolar relacionada con las amistades, manifiestan recuerdos distintos acerca de su paso por los centros educativos a los que asistieron cuando eran más jóvenes. Son pocos los que mencionan que tuvieron experiencias positivas durante su paso por los centros educativos a los que asistieron.

(Mis amigos) Siempre me ayudaban. O si estaba enferma, venían a mi casa a verme. (Participante GF4)

Yo tengo un buen recuerdo. (Participante GF3)

Yo sí que tenía amigos, mis compañeros de clase. (...) me ayudaban. (Participante GF2)

Mientras que, por otra parte, en todos los grupos focales se habla de diversas experiencias negativas relacionadas tanto con los compañeros como con los amigos de los centros educativos. Se trata de experiencias que, tal y como menciona alguno de ellos, prefieren olvidar. Concretamente, se refieren a situaciones negativas que algunos de sus compañeros o amigos les hicieron vivir durante la etapa de escolarización primaria y/o secundaria. Algunos ejemplos expuestos por parte de los participantes de los grupos focales son los insultos o las agresiones físicas, mientras que otros ejemplos hacen referencia al hecho de no tener amigos en el centro educativo y estar solos en distintos espacios del centro. Se entiende, pues, que sus experiencias más recientes relacionadas con la amistad son más positivas. Es significativo el hecho de

que, al ser preguntados por malas experiencias relacionadas con la amistad, los participantes de los grupos focales recurran a recuerdos escolares. Parece ser que se trata de la época en la que experimentaron más vivencias negativas relacionadas con compañeros y amigos, lo que contribuyó a mayores dificultades para el establecimiento de relaciones de amistad.

Del instituto, me decían palabrotas, unas cuantas palabrotas... Me cogieron el estuche... Me cogieron las gafas... (Participante GF3)

Yo, a mi juventud, no volvería. Por la mala experiencia que he pasado. (Participante GF3)

(...) había uno que siempre se metía conmigo. (Participante GF2)

No paraban de molestarme, me tiraban cosas. (Participante GF 4)

Me ponía chinchetas en la silla y cosa de éstas... (Participante GF 4)

Cuando me molestaban y todo eso... (Participante GF 2)

Yo (durante las horas de recreo) iba con el maestro. Estaba yo con el maestro, y los chicos estaban jugando. (Participante GF3)

Piensa que yo durante el recreo estaba solo, eh. (Participante GF4)

(...) siempre estaba en un rincón. (Participante GF 3)

En aquello que sí coincidieron los participantes de los 4 grupos focales es en que ya no mantienen contacto con la mayoría de los que fueron sus amigos en la escuela de educación primaria o en el instituto de educación secundaria. Así pues, los participantes concretan que no se mantuvieron sus relaciones de amistad de la escuela ni el instituto.

No sé nada de ellos ya. Están desaparecidos completamente. No tengo su número de teléfono. (Participante GF1)

Y ahora ya no somos amigos ni nada. (Participante GF3)

Por otra parte, en los 4 grupos focales también se menciona que, en general, a aquellos amigos que sí tenían en la escuela de primaria y/o en el instituto de secundaria, solamente les veían dentro del centro educativo.

En la escuela jugábamos durante el recreo, sí. Pero quedar luego y tal, no (quedábamos). (Participante GF1)

Así pues, en 2 de los grupos focales los participantes concretan que, si se veían con amigos fuera del centro escolar era, principalmente, con aquellos que vivían cerca de sus casas.

Con algunos (amigos de la escuela), sí (quedábamos). Porque vivían al lado de mi casa. Y eso, nos veíamos en la calle. (Participante GF4)

Yo, de amigos, solo tenía los vecinos de mi casa. Cuando íbamos a casa, iba con mis vecinos. (Participante GF3)

Con respecto a la transición de la escuela de educación primaria al instituto de educación secundaria, 9 de los 11 jóvenes participantes de las entrevistas mencionaron haber perdido amigos durante el cambio de centro educativo que llevaron a cabo debido a su transición de la escuela de educación primaria al instituto de educación secundaria. Así pues, reconocieron que se trató de un momento vinculante en sus vidas.

Hubo algunos (amigos) que se fueron a otro instituto... (Kim)

A éstos (amigos de la escuela primaria) ya no los vi más. (Fede)

No, no tuve más contacto con ellos (compañeros de la escuela primaria). (Omar)

De todos modos, aunque los entrevistados son conscientes de que el cambio de centro educativo comporta la pérdida de contacto entre ellos y algunos de sus antiguos amigos, también valoran de manera positiva el hecho de haber conocido a personas nuevas una vez había transcurrido un tiempo después de haber empezado en el nuevo instituto de educación secundaria. Es necesario

cierto tiempo para establecer amistades, para sentirse a gusto y satisfecho con ellas. Por consiguiente, los jóvenes entrevistados consideran una oportunidad para la creación de nuevas amistades el hecho de haber conocido gente nueva en el nuevo centro de educación secundaria.

(...) cuando iba a la escuela (de primaria) tenía pocos amigos.

Y cuando empecé el instituto empecé a hacer más amigos y eso. (Julia)

Allí conocí a más gente. (Omar)

Cuando ellos (amigos del instituto) me conocieron, me trataron bien. (Andreu)

Una amplia proporción de los participantes de los grupos focales asistió a escuelas de educación especial y, por lo tanto, no vivió ningún proceso de transición de un centro educativo a otro, ya que los centros de educación especial a los que asistieron muchos de ellos están destinados a niños y jóvenes tanto de educación primaria como de educación secundaria en el mismo centro educativo (son escuelas-instituto). Este hecho era previsible debido a que se trata de personas de mayor edad que los jóvenes participantes de las entrevistas, los cuales han asistido a escuelas e institutos ordinarios debido a que en las últimas décadas se ha producido un aumento de los alumnos con discapacidad en escuelas ordinarias.

Los pocos que podrían haber vivido un proceso de transición entre la escuela de educación primaria ordinaria y el instituto ordinario de educación secundaria, no hablaron de ello durante el transcurso del grupo focal. Se observa que los participantes hablan de su etapa escolar en un conjunto amplio, unificando la etapa de educación primaria con la de educación secundaria, sin hacer distinciones entre una y otra etapa. Esto puede deberse a que se trata de una época lejana en el tiempo para ellos, y tal vez no recuerden aspectos concretos. De todos modos, al mencionar vivencias o ejemplos concretos, los participantes hacen mayor énfasis en aquellas que vivieron durante su paso por el instituto que en sus días en la escuela de educación primaria.

En otro orden de ideas, los participantes también aportan su visión y opinión sobre la relación entre la amistad y las estrategias organizativas de los centros educativos a los que asistieron. En cuanto a los jóvenes entrevistados, cabe recordar que todos ellos estuvieron escolarizados en escuelas ordinarias tanto en la educación primaria como en la educación secundaria, menos uno de ellos, que realizó la escolarización en casa de los 14 a los 16 años. Así pues, en relación con algunas de las estrategias organizativas de los centros educativos y de las aulas a las que asistieron los participantes, la mayoría destacó que, con el fin de conocer a un mayor número de personas, es más favorable el hecho de estar en un aula con muchos alumnos que estar con un número reducido de alumnos.

En el instituto, no conocí a muchos (amigos). (...) Yo estaba en un aula especial... Y es por eso (ese motivo)... Éramos solo 10 (alumnos). (Kim)

Antes (mis amigas) iban a otras escuelas. Y yo... no las conocía. Y (en el instituto) nos conocimos. (Julia)

Sin embargo, algunos de los participantes de las entrevistas manifiestan haberse sentido bien en un aula especial con una cantidad reducida de alumnos, aunque en estos casos siempre hacen hincapié en la percepción que, curricularmente, no habrían conseguido superar lo que se les podría haber pedido en el aula ordinaria. Es decir, que los participantes que afirman haber estado bien en un aula especial dentro del centro educativo ordinario, hacen referencia únicamente a aspectos curriculares –y no a aspectos relacionados con las amistades.

(En el aula ordinaria) No habría podido con todo... (Àlex)

(...) me pusieron en el grupo (de nivel) bajo. Porque como me costaba mucho, me pusieron en el grupo (de nivel) bajo. (Julia)

Bueno, me ayudaban a... o sea me ayudaban con los deberes, y nos organizaban todos los deberes que teníamos. Y si nos faltaba algo... pues lo hacíamos allí (aula especial dentro del centro ordinario). (Àlex)

También con respecto a la organización del sistema educativo, tal y como se ha mencionado anteriormente, uno de los entrevistados estuvo escolarizado en casa durante la etapa final de su Educación Secundaria Obligatoria (ESO): de los 14 a los 16 años. Como consecuencia de ello, este joven no tuvo contacto con jóvenes de su misma edad durante aquel período. Concretamente, él menciona no verse con gente de su instituto.

Lo hice (4º de la ESO) on-line... Hacía los exámenes en el instituto, pero el curso lo hacía on-line. No me veía (con gente del instituto), estaba estudiando para sacarme la ESO. (Manel)

Así como ya se ha mencionado anteriormente, la gran mayoría de los participantes de los grupos focales asistió a escuelas de educación especial. Es a este hecho a lo que hacen referencia los participantes durante el transcurso de los distintos grupos focales cuando se les propone hablar sobre el funcionamiento de los centros educativos a los que asistieron. Así pues, los participantes de los 4 grupos focales no relacionan las estrategias organizativas de los centros educativos con el hecho de haber tenido más o menos amistades durante su etapa en dichos centros educativos. De todos modos, describen algunas de las las estrategias organizativas de sus centros educativos, y en 1 de los grupos focales, se hace referencia a la estrategia organizativa que distribuye los alumnos por niveles en la escuela. Además, en 3 de los grupos focales se mencionan distintas estrategias organizativas que se adoptaban en los centros educativos a los que asistieron los participantes. Concretamente, algunos cuentan que hicieron toda su escolarización en el aula ordinaria, mientras que otros narran cómo cambiaban de grupo-clase en función de la materia.

En mi escuela hacíamos grupos. (...) El (grupo) A era el máximo. Y el (grupo) G era la persona que tenía más grado de discapacidad. Yo siempre estaba en el A. (Participante GF3)

Yo, depende de la asignatura iba al grupo flexible. (...) como yo no podía seguir (...), pues allí hacíamos lo mismo, pero puedo (podía) ir a mi ritmo. (Participante GF3)

Estaba con los de mi clase, todos juntos. (Participante GF1)

Acerca de la relación entre la amistad y las estrategias metodológicas de los centros educativos, todos los participantes de las entrevistas afirman agradecer mucho el hecho de haber podido realizar trabajos escolares en grupo. Incluso algún participante lamenta no haber tenido la oportunidad de hacer suficientes trabajos y proyectos en grupo durante su etapa en el instituto, ya que relaciona este tipo de tarea escolar con las relaciones sociales entre compañeros. Concretamente, los participantes valoran el hecho de realizar trabajos escolares en grupo tanto dentro del aula como fuera, ya que, según ellos, se trata de un recurso que les facilitó no solamente el establecimiento de relaciones con compañeros de su grupo-clase, sino que también favorecen el mantenimiento de éstas.

(Me hubiera gustado más hacer trabajos) En grupo. Porque (me hubiera podido) relacionar con más gente. (Mireia)

Si puedes hacerlo (proyectos escolares) con tus amigos, eso te ayuda a fortalecer tu amistad (con ellos). Y si lo haces con alguien que no es tu amigo, pues así puedes encontrar nuevos amigos. (Manel)

*Pues con *Nombre* quedábamos para hacer trabajos, estudiar juntas... (Julia)*

Además, aquellos jóvenes entrevistados que durante su paso por el instituto de educación secundaria habían estado en distintos grupos-clase y/o habían trabajado en grupos mixtos según las materias curriculares, también lo valoran de manera positiva. Concretamente, afirman que de este modo se puede llegar a conocer a más chicos y chicas del mismo curso y la misma edad que uno.

Estuvo bien, porque nos pusieron en grupos mixtos, y yo no conocía a nadie de otros grupos, así que pude conocer gente nueva, que también me ayudaron. (Julia)

(Me gustaba cambiar de clase dependiendo de la materia) Porque hablaba con otras personas. (Mireia)

Desde otro punto de vista, los participantes de los grupos focales prácticamente no hacen mención de estrategias metodológicas de los centros educativos. Cuando hablan de sus relaciones de amistad en los centros educativos no surgen experiencias ni comentarios relacionados con estrategias metodológicas que puedan relacionarse con el establecimiento o mantenimiento de relaciones de amistad. Se trata de una cuestión muy concreta y que les queda lejos en el tiempo. De todos modos, algunos participantes sí hacen referencia a la percepción que tienen de la finalidad de los centros educativos a los que asistieron. Concretamente, describen los centros de educación especial como espacios en los que se les enseñaban conceptos básicos y se les preparaba para el mundo laboral.

(...) lo más básico (...) enseñaban a sumar, multiplicar, restar y... (Participante GF3)

Era más para trabajar que para estudiar. (Participante GF4)

En otro orden de ideas, los participantes también aportan información sobre el rol que desempeñan los servicios socioeducativos en relación con sus relaciones de amistad. En este caso, se entiende por servicios socioeducativos aquellos servicios, fundaciones y/o centros especiales de empleo que atienden a personas con discapacidad intelectual. En cuanto al rol que estos servicios desempeñan en las relaciones de amistad de los participantes de las entrevistas, hay que mencionar que la mayoría de personas a quién éstos consideran sus amigos durante el momento de la entrevista, asisten al mismo servicio socioeducativo que el participante en cuestión. Así pues, todos los participantes tienen algún amigo del servicio socioeducativo. Por lo tanto, se puede afirmar que el hecho de asistir regularmente a un servicio socioeducativo favorece la amistad.

*(De amigos) Tengo a *Nombre*, que lo conocí aquí (servicio socioeducativo) y a *Nombre*, que también lo conocí aquí.
(Ricard)*

En contraste, solo 5 de los jóvenes entrevistados mencionan tener algún amigo que no esté relacionado con el servicio socioeducativo al que asisten

regularmente en el momento de la entrevista. Esta información procede, más que del discurso de los entrevistados, de la tabla que éstos completaron durante el transcurso de la entrevista rellenándola con los nombres de los amigos más cercanos que habían tenido a lo largo de sus vidas (ver tabla 7).

*(...) los del skate park de *Pueblo*. (Kim)*

*(...) jugando a volei con *Nombre* y *Nombre*. (Julia)*

Por otra parte, aquellos participantes de las entrevistas que han mencionado tener recuerdos negativos y/o malas experiencias durante su escolarización en centros educativos de educación primaria o secundaria, actualmente valoran de manera positiva el hecho de tener amigos en el servicio socioeducativo. Los participantes determinan que el hecho de asistir a este servicio es positivo para ellos en cuanto a sus relaciones de amistad se refiere. Concretamente, consideran su transición del instituto de educación secundaria al servicio socioeducativo como una evolución y un cambio positivos en sus vidas, haciendo referencia a la cantidad de amigos que tienen actualmente en comparación con los que tenían en la escuela o instituto, por ejemplo.

Ha cambiado (después de asistir al servicio socioeducativo).

Porque desde los 16 años que yo no tenía amigos... Y ahora, tengo algunos, sí. (Manel)

Los jóvenes entrevistados afirman que asistir al servicio socioeducativo no solamente les beneficia en cuanto a cantidad de amigos, sino también en relación con la calidad de sus relaciones de amistad.

(Ahora en el servicio socioeducativo) Les veo cada día. (Àlex)

(Prefiero mis amigos de) Ahora. Porque son sanos y todo eso.

En el instituto (...) no estaba a gusto. (Jordi)

Además, los participantes de las entrevistas también hacen referencia a los profesionales que trabajan en el servicio socioeducativo que frecuentan, afirmando que se trata de personas que les dan apoyo en cuanto a amistades se refiere. Concretamente, los jóvenes entrevistados mencionan recibir apoyo por parte de los profesionales respecto a la resolución de conflictos con sus amistades.

**Nombre educadora*, *Nombre educadora*...me ayudan a estar bien con ellos (amigos del servicio socioeducativo). (Andreu)*

Con ella (educadora) hablo de (si tengo) un problema (con amigos)... (Omar)

Desde otra perspectiva, los participantes de los grupos focales aportan más opiniones –en comparación con los jóvenes entrevistados- sobre la influencia que los servicios socioeducativos han tenido en sus relaciones de amistad. Se trata de personas con trayectorias vitales más amplias que los jóvenes entrevistados, y por lo tanto tienen más experiencia participando en el contexto de un servicio socioeducativo o un centro especial de empleo. Esto se percibe con una mayor cantidad de experiencias y opiniones sobre los servicios socioeducativos recogidas durante la realización de los grupos focales.

Por lo que corresponde a las relaciones de amistad que los participantes tienen en el momento de realizar el grupo focal, se trata concretamente de amistades del mismo servicio socioeducativo al que asisten, del mismo centro especial de empleo que frecuentan, o del mismo empleo ordinario en el que trabajan.

Ya no me encuentro (quedo) con casi nadie. Y si me encuentro con alguien, es con los del trabajo. (Participante GF1)

Con ellos (amigos del servicio socioeducativo) quedamos cada quince días. Hacemos cosas distintas. Tomamos algo...Un bocadillo y una bebida... Pero sin Carla (educadora) no (quedamos). (Participante GF3)

Yo ya tengo (amigos) aquí (en el servicio socioeducativo) amigos y ya... (Participante GF1)

(...) He hecho amigos nuevos (en el centro especial de empleo). (Participante GF2)

Respecto a la satisfacción que los participantes experimentan en cuanto a sus amistades durante el momento del grupo focal, todos ellos mencionan sentirse a gusto con sus amigos, y ninguno menciona explícitamente tener la necesidad

de más amigos y/o amigos diferentes. Por consiguiente, y teniendo en cuenta que los participantes de los grupos focales tienen mayoritariamente amigos que provienen del mismo servicio socioeducativo o del mismo centro especial de empleo, se puede concluir que, desde el punto de vista de los participantes en los grupos focales, estos contextos favorecen las relaciones de amistad.

Yo ya tengo mis propios amigos. (Participante GF4)

(...) antes, no (tenía amigos)... Pero ahora, uf, sí! (Participante GF3)

Ir por ahí, ir a tomar algo, vamos a comer fuera o yo que sé, lo que sea, pasamos el rato. (Participante GF2)

Además, y haciendo hincapié en la satisfacción personal relacionada con las relaciones de amistad, un participante de 1 grupo focal verbaliza concretamente no necesitar más amigos.

Ya tengo bastantes (amigos). No quiero más. (Participante GF1)

De todos modos, algunos de los participantes de los grupos focales utilizan el determinante “pocos” para referirse a sus relaciones de amistad. Se trata de un dato que podría contrastar con el hecho de que se sientan satisfechos con sus relaciones de amistad, tal y como se ha mencionado anteriormente. Así pues, los participantes de los grupos focales no consideran el hecho de tener pocos amigos como algo negativo. De todos modos, en general, los participantes de los grupos focales describen pocas relaciones y/o interacciones con amigos no vinculados a sus mismos servicios socioeducativos o centros especiales de empleo. Y cuando esto sucede, se trata específicamente de relaciones vinculadas con familiares.

Tengo muy pocos amigos, pero bueno, alguien tengo, y cuando pueden quedar quedo con ellos, y cuando no pueden, pues voy por mi cuenta. (Participante GF4)

Son dos o tres personas (amigos) solo, son pocos, pero bueno. (Participante GF1)

*De fuera del servicio socioeducativo, sí que tengo a alguien.
Tengo el grupo de amigos de mi hermana y el de mi madre.
(Participante GF3)*

Acerca de los servicios socioeducativos o centros especiales de empleo a los que los participantes han asistido alguna vez o estaban asistiendo durante la realización del grupo focal, comentan que se trata de un apoyo y que les ayuda en el terreno personal. Concretamente, los participantes de los grupos focales afirman que su vinculación a estos centros ha favorecido su desarrollo personal y, por consiguiente, han mejorado algunos aspectos atribuibles a las habilidades necesarias para establecer y mantener relaciones de amistad, como por ejemplo la autonomía personal o la autoestima. Es importante recordar que los jóvenes entrevistados asistían a distintos cursos de formación relacionados con las habilidades sociales y la autonomía personal, entre otros, y que valoran los aprendizajes que han llevado a cabo durante dichos cursos formativos.

Me he medio espabilado (desde que estoy en el centro especial de empleo). (Participante GF2)

Para reafirmar a mí mismo, para tener una seguridad en mí mismo, para no depender de los demás, para saber que yo puedo hacer más cosas. (Participante GF3)

Además, los participantes se reafirman en el hecho de haber conocido a gente a través de su vinculación con el servicio socioeducativo o el centro especial de empleo. Por lo tanto, esto favorece el establecimiento de relaciones de amistad.

*Y he conocido a mucha gente tan bonita como *Nombre*.
(Participante GF4)*

*Yo he conocido a mucha gente mediante esta fundación.
(Participante GF2)*

*Antes en casa, me sentía sola. Pero ahora, he mejorado mucho y mucho, me han dicho (las educadoras del centro especial de empleo). Porque voy a *Nombre* (voluntariado), he hecho muchas amigas en el centro especial de empleo, estoy con los*

autogestores, hago un curso de informática... Esto me permite que no esté encerrada en casa. (Participante GF3)

3.2.3. Qué influye en la amistad: Contexto familiar

En este apartado se aborda el apoyo que los participantes afirman recibir por parte de familiares suyos. Concretamente, los testimonios recogidos se basan en apoyo por parte de padres y/o hermanos. Aquí también se hace mención al tipo de apoyo que dichos familiares brindan a los participantes. Así pues, más concretamente, en este apartado se describe quién ofrece el apoyo y los tipos de apoyo que los familiares ofrecen.

Todos los participantes de las entrevistas reconocen que sus familias están de acuerdo con la necesidad de amistad. Aunque solamente algunos padres y madres les proporcionan apoyo relacionado con las amistades. Concretamente, una participante asegura que su madre promueve que esté activa y que participe en actividades con otras personas, animándola a inscribirse y a realizar actividades diversas que se desempeñan en su pueblo.

Y mi madre quiere que haga cosas (...) (Julia)

Cinco de los entrevistados afirman poder hablar con sus padres acerca de lo que sucede durante su día a día en general y, más concretamente, de los conflictos y/o dudas que les surgen relacionados con sus amistades. Esto puede suponer un apoyo emocional para ellos, así como también una fuente de recursos para la gestión de las amistades, ya que los familiares pueden proporcionar consejos relacionados con el establecimiento y/o el mantenimiento de relaciones de amistad.

(Con mis padres hablo) De cómo estoy, y todo eso... (Mireia)

Mi padre a veces me dice que yo me defienda (...) (Jordi)

(Me gusta) Porqué ella (madre) es muy sincera (...). (Andreu)

Por otra parte, seis de los jóvenes entrevistados aseguran no disponer del apoyo de sus familias en relación a aspectos concretos relacionados con la amistad. Además, precisamente un joven comenta tener dudas sobre la utilidad o la adecuación de los consejos que le da su padre.

(Mis padres) son muy pesados. Básicamente, porque yo no quiero (hablar con ellos). (Miquel)

No (hablo con mis padres), porque dicen que no les gustan mis amigos... (Kim)

Por consiguiente, la mayoría de los participantes de las entrevistas recurren a los educadores cuando necesitan apoyo en sus relaciones de amistad.

**Nombre educadora*, *Nombre educadora*...me ayudan a estar bien con ellos (amigos del servicio socioeducativo). (Andreu)*

Con ella (educadora) hablo de (si tengo) un problema (con amigos)... (Omar)

Particularmente, uno de los jóvenes entrevistados, que actualmente reside en un Centro Residencial de Acción Educativa (CRAE), asegura gestionar de manera autónoma sus relaciones de amistad.

Yo me espabilo solo (con los amigos)... (Ricard)

Por otro lado, los hermanos también son una fuente de apoyo según algunos participantes de las entrevistas. Concretamente, de aquellos jóvenes que tienen hermanos mayores.

Hablo con mi hermana mayor. (Ella) tiene 20 años. Es como mi amiga. (Yolanda)

Contrariamente, los entrevistados que tienen hermanos menores afirman no hablar con ellos de amistad. No consideran que pueda favorecerles hablarlo con ellos, ya que no creen que éstos puedan ayudarles. Además, a veces, aquellos jóvenes entrevistados que son el hermano mayor de la familia, son los que dan apoyo y/o consejos a sus hermanos menores en cuanto a relaciones de amistad.

Con mi hermana (menor), no... Somos como el aceite y el agua... (Manel)

Yo ayudo a mi hermana (menor) (con sus amistades). (Ricard)

Por otro lado, los participantes de los grupos focales agradecen el apoyo que les puedan brindar sus familiares, tanto padres como hermanos, ya que mencionan necesitar apoyo en determinadas ocasiones. A veces reciben apoyo por parte de los y las hermanas, y otras por parte de los padres.

(Mis padres) Me han dejado hacer amigos, hacer compañeros... (Participante GF 1)

No he tenido ningún problema. Lo he pedido a mis padres, por la tutela, y me daban permiso. (Participante GF1)

Hay más participantes de los grupos focales que hablan de sus hermanas que no de sus padres. Puede deberse a la edad, ya que algunos de los participantes de los grupos focales son de edades más avanzadas que los participantes de las entrevistas. Y concretamente, se refieren a hermanas que les brindan apoyo, más que a hermanos.

Yo algún domingo (mi familia) me viene a buscar y vamos a dar una vuelta... (Participante GF 4)

Ahora hago cosas con mi hermana, es mi tutora. (Participante GF 4)

En cuanto a la concreción de los apoyos que los padres y/o hermanos brindan a los jóvenes entrevistados, se trata de un aspecto que estos expresan de manera a veces indirecta. Tal vez por falta de madurez, no se han dado cuenta del apoyo que resulta el hecho de poder hablar con los padres, o de que estos les animen a participar en actividades. Así pues, no verbalizan valorarlo, tal vez porqué no han reflexionado sobre ello. Aun así, los participantes hacen referencia al hecho de poder hablar con sus padres o con sus hermanas.

*Hablo con mi hermana mayor. (...) Es como mi amiga.
(Yolanda)*

(Con mis padres hablo) De cómo estoy, y todo eso... (Mireia)

Además, una joven entrevistada también valora positivamente el hecho de que su madre la anime a llevar a cabo una participación activa en sociedad, juntamente con otras personas.

Y mi madre quiere que haga cosas, ella quiere que haga actividades, que conozca amigos... (Julia)

Así pues, aunque pocos de los jóvenes entrevistados concretan qué apoyos les brindan sus familias, los que disponen de ello agradecen y valoran positivamente el hecho de poder contar con el apoyo familiar en cuanto a relaciones de amistad se refiere. Asimismo, cabe destacar que los jóvenes entrevistados mencionan menos el hecho de tener apoyo familiar en comparación con los participantes de los grupos focales. Puede deberse a que los jóvenes entrevistados tienen la figura del profesor muy reciente en el tiempo, por su edad, y que por lo tanto utilicen a los educadores (a los que mencionan recurrir a día de hoy) como apoyo.

Con respecto a la concreción de los apoyos que los participantes de los grupos focales afirman recibir por parte de sus padres o hermanos, valoran de manera positiva distintos tipos de apoyo. Concretamente, algunos participantes mencionan agradecer el hecho de poder hablar sobre aquello que les preocupa.

Yo necesito a una persona que me ayude a soltar las cosas, a hablar. Y eso (puedo hacerlo con) mi hermana. (Participante GF 2)

(Mi hermana) Me ayuda con las amigas, a que me haga bien con las amigas, a que no tengamos problemas. (Participante GF 2)

Por contra, algunos participantes de los grupos focales valoran el simple hecho de que sus familiares no se entrometan en sus relaciones de amistad y que, por consiguiente, les permitan hacer aquello que deseen.

(Mis padres) Me han dejado hacer amigos, hacer compañeros... (Participante GF 1)

Yo salgo de casa y ya está. Digo adiós y ya volveré. Mi madre me deja. (Participante GF1)

Por otro lado, los participantes también hacen referencia al hecho de que sus familiares organicen actividades de ocio en las que ellos puedan participar. Es decir, que valoran positivamente que sus familiares cuenten con ellos para llevar a cabo actividades de ocio.

De jóvenes, yo salía con mi hermana y con su amiga.

(Participante GF 4)

Finalmente, los participantes de los grupos focales también dan valor al apoyo instrumental que desempeñan algunos de sus familiares. Concretamente, hacen referencia a aquellos padres que les llevan a distintos sitios para que puedan encontrarse con sus amigos.

Mi madre siempre nos lleva (a mis amigos y a mí) a los sitios.

(Participante GF 3)

3.2.4. Qué influye en la amistad: Contexto comunitario

En este apartado se exponen los resultados relacionados con las actividades extracurriculares y de ocio, así como la participación social de los jóvenes entrevistados y los participantes de los grupos focales. Por consiguiente, aquí se describe en qué medida los participantes habían participado anteriormente o participan actualmente en actividades extracurriculares y/o de ocio durante la realización de las entrevistas y los grupos focales. Además, también se concreta cuál es el tipo de actividades que llevaban a cabo y se hace referencia a las personas con quién los participantes suelen realizar dichas actividades. Además, se recoge la opinión de los participantes acerca de la utilidad de realizar actividades en la comunidad, juntamente con otras personas.

En relación con las actividades extracurriculares y de ocio que habían llevado a cabo los participantes de las entrevistas durante su paso por la escuela de educación primaria o secundaria, solo 5 de los jóvenes habían practicado algo de deporte durante el período escolar de primaria y secundaria: uno jugó a fútbol sala, otro jugó a tenis, una jugó tanto a básquet como a volei, mientras que otro jugó a fútbol y un último jugó a baloncesto.

Estos jóvenes entrevistados coinciden en relacionar las actividades deportivas que practicaban con relaciones de amistad.

Una amiga jugaba a volei. Y yo lo probé. Y ahora sigo jugando a volei. (Julia)

En tenis. Y lo conocí a él, y bueno, éramos amigos. (Andreu)

El resto de participantes de las entrevistas, por otro lado, menciona que no realizaba ninguna actividad una vez terminada la jornada escolar y que, por lo tanto, se iban a casa. Al ser preguntados por los posibles motivos de que no realizaran actividades extracurriculares durante su paso por la escuela de educación primaria o secundaria, algunos de los jóvenes entrevistados responden que no son conscientes de ello, o lo argumentan atribuyéndolo a la propia pereza.

No lo sé. (Mireia)

Bueno, soy muy... Soy muy perezoso. (Àlex)

¡Porqué me acostumbro a no hacer nada! (Manel)

Por otro lado, algunos de los entrevistados que comentan no haber realizado actividades extraescolares, sí afirma haber asistido a clases particulares para reforzar contenidos curriculares que estaban trabajando en la escuela o el instituto. De todos modos, estos jóvenes no relacionan este tipo de actividad con las amistades.

En cuanto a las actividades que los participantes llevan a cabo actualmente (durante la realización de la entrevista), ellos describen cuáles son sus hobbies y pasatiempos preferidos en la actualidad. Concretamente, 7 de ellos practican sus pasatiempos solos y en casa. Algunos ejemplos de las actividades que realizan son escuchar música, dibujar, o jugar con videojuegos, por ejemplo.

Escucho (música). Y a veces produzco (música), en casa. Pero ahora necesito... Quiero decir, para hacerlo, necesito algunas otras cosas (material de producción musical), y comprando por Internet son 1.500€... (Àlex)

Con los altavoces que tengo en casa (escucho música). Y también dibujo. Con mi hermana. (Mireia)

Juego on-line. Puedo hablar con el micro. (Omar)

En casa. Jugar con la Wii, jugar con la Play, y también partidas on-line con los amigos. (Manel)

Por el contrario, solo 4 de los 11 jóvenes entrevistados practican sus pasatiempos preferidos con otras personas. Concretamente, realizan actividades deportivas (volei, tenis, fútbol, patinaje) y actividades de ocio y tiempo libre (scouts).

(Si no jugara voleibol) No haría nada, me quedaría en casa. Y mi madre quiere que haga cosas, ella quiere que haga actividades, que conozca amigos... Quiere que vaya con los scouts... (Julia)

(Me gusta) Patinar. Voy al skate park (del pueblo) con mis amigos (de secundaria). (Kim)

Es que hace ya unos años que juego yo a tenis... (Andreu)

Pero solo 3 de éstos últimos consideraban que las personas con quienes practicaban sus pasatiempos eran amigos suyos.

Voy al skate park (del pueblo) con mis amigos (de secundaria). (Kim)

*Sí (somos amigas), porque con *Nombre* (compañera del equipo de volei) también hacemos otras cosas juntas (aparte de jugar a volei). (Julia)*

Incluso un joven entrevistado que afirma ir solo al gimnasio, considera que otras personas que también lo frecuentan son sus amigos, por lo que añade 2 personas que asisten al gimnasio a la tabla que completó durante la entrevista con los nombres de sus amigos más cercanos (ver tabla 7). Aunque se trate de personas con quien no mantiene contacto a no ser que coincidan en el gimnasio.

(...) voy solo (al gimnasio). Bueno, casi conozco a todo el gimnasio. Yo voy solo al gimnasio y nadie me ayuda, porque llevo muchos años... (Jordi)

Por consiguiente, aunque se puede afirmar que el hecho de realizar actividades de ocio juntamente con otras personas favorece el establecimiento y mantenimiento de relaciones de amistad, no se puede asegurar que dicha participación en actividades conlleve implícita y estrictamente un establecimiento de relaciones de amistad con los otros participantes. Es decir que, aunque participar en actividades de ocio favorezca las relaciones de amistad, no se trata de algo asegurado.

Por otra parte, los participantes de los grupos focales centran su discurso en las actividades de ocio que desempeñan en la actualidad (en el momento del grupo focal). Por consiguiente, no aportan suficiente información relevante sobre las actividades extracurriculares que llevaron a cabo durante su infancia, sino que profundizan en las actividades de ocio que llevan a cabo actualmente. Así pues, cabe destacar que una gran mayoría de ellos realiza actividades organizadas por los servicios socioeducativos o centros especiales de empleo a los que están vinculados. Además, todos los participantes describen con positivismo estas actividades organizadas por los servicios socioeducativos o los centros especiales de empleo en las que ellos participan –de manera más o menos activa.

Ahora, lo que hago (las actividades que hago), es que vengo aquí (centro especial de empleo). (Participante GF2)

Con ellos (amigos del servicio socioeducativo) quedamos cada quince días. (...) Pero sin Carla (educadora) no (quedamos). (Participante GF3)

De todos modos, aunque los participantes de los grupos focales elogian el hecho de que se organicen actividades desde los servicios socioeducativos o los centros especiales de empleo, muchos de ellos afirman tener aficiones que llevaban a cabo de manera individual y, mayoritariamente, sin compañía. Concretamente, los participantes describen actividades que llevan a cabo solos y en sus casas.

Yo, de tiempo libre, en casa canto. Antes tenía el ordenador, pero ahora no lo tengo porque es de mi padre. Leer no lo hago tanto, pero bailar sí. (Participante GF3)

Yo soy muy casera. Yo voy a mirar la tele, o miro el ordenador. (Participante GF4)

En mi casa tengo unos folios blancos, y hago círculos y los corto. Miro la televisión. (Participante GF3)

Yo cada fin de semana siempre estoy o en mi casa mirando el ordenador, o yendo a acompañar a mi madre, o... (Participante GF3)

Por lo tanto, debido a que muchos de los participantes de los grupos focales afirman realizar actividades solos y en casa, puede considerarse interesante y necesario que se organicen actividades desde los servicios socioeducativos o los centros especiales de empleo.

De todos modos, y aunque se trate de una minoría, hay algunos participantes que sí mencionan realizar alguna actividad con amigos.

*Los sábados, bueno, he conocido una chica en *Nombre servicio socioeducativo* (...). Y empezamos a charlar y nos hemos hecho muy amigas. Y vamos al cine, o... La semana pasada fui a su casa. Quiero decir que salimos cada fin de semana, si podemos. (Participante GF3)*

¡Hombre, algo hacemos! (...) Quedamos, vamos por ahí... (Participante GF4)

Por el contrario, otros participantes de los grupos focales expresan su deseo de verse con sus amigos, pero a la vez manifiestan no poder hacerlo con la frecuencia que desearían.

Uno que trabaja, el otro que trabaja... No... No puede ser (quedar) nunca. El otro está casado y tiene niños... Ya no tengo contacto con ellos. (Participante GF2)

Hombre, la echo de menos. Echo de menos a los amigos (cuando no los veo). (Participante GF4)

En cuanto a los beneficios de la participación en actividades extracurriculares y/o de ocio, aunque la mayoría de los jóvenes entrevistados no realizó actividades extraescolares durante la infancia ni tampoco lleva a cabo actividades de ocio regularmente en el momento de la entrevista, todos ellos coinciden en que el hecho de participar en actividades con otras personas puede ser una buena manera de conocer gente y, por lo tanto, también es un buen método para hacer nuevos amigos. Por ese motivo, los jóvenes entrevistados asocian la participación en actividades en las que participan otras personas con el hecho de tener más oportunidades de amistad.

*Si no juego (a tenis), no puedo conocer a otras personas...
(Andreu)*

Para encontrar amigos y tal... (Manel)

Bueno, (fui) al gimnasio. Lo hicimos juntos (con un amigo de secundaria). Y yo le ayudaba, y él me ayudaba. (Jordi)

Incluso los participantes de las entrevistas que no realizaban actividades durante su etapa escolar ni tampoco las realizan actualmente consideran que se trata de algo que sería positivo y que les beneficiaría en términos de amistad.

Sí (me hubiera gustado practicar algún deporte), porque hubiera conocido más niños y eso... (Mireia)

Sí, me gustaría. Conocer gente nueva y hacer un poco más de ejercicio. (Àlex)

De todos modos, como ya se ha mencionado anteriormente, cabe recordar que solamente 4 de los jóvenes entrevistados participan en actividades en la comunidad en el momento en que se realiza la entrevista, y que 7 de ellos practican sus pasatiempos solos y en casa (escuchar música, jugar on-line).

Por lo tanto, los jóvenes entrevistados consideran que la participación en actividades extracurriculares y/o de ocio constituye un beneficio respecto al establecimiento de relaciones de amistad. Pero aun así, según sus testimonios, la participación en dichas actividades no es algo generalizado entre ellos.

En cuanto a los beneficios de realizar actividades, los participantes de los grupos focales se centran en la importancia que para ellos tiene el hecho de asistir a un servicio socioeducativo o a un empleo de manera regular, ya que consideran que se trata de espacios en los que están con personas durante largos periodos de tiempo, lo que les permite establecer lazos de amistad más fuertes. Por consiguiente, los participantes de los grupos focales relacionan las actividades de ocio que uno puede realizar con su rutina diaria (trabajo, por ejemplo). Y también establecen relación entre su rutina en el servicio socioeducativo o el empleo con el establecimiento y mantenimiento de relaciones de amistad.

Yo, en realidad, con mis amigos siempre hablamos de todo. Hablo más con ellos en el trabajo (taller ocupacional), pero bueno. Fuera también (hablamos)... Pero en el trabajo (hablamos) más... (Participante GF2)

Yo siempre estaba en casa... Y bueno, cuando hace años empecé a venir aquí (servicio socioeducativo), conocí a otra gente. (Participante GF4)

3.2.5. Qué influye en la amistad: Habilidades personales

En este apartado se exponen los resultados relacionados con aquellas habilidades personales de los participantes que les benefician a la hora de gestionar amistades. O, dicho de otro modo, aquellas habilidades que, de no dominarse, pueden obstaculizar el establecimiento y/o mantenimiento de relaciones de amistad. También se describe la satisfacción de los participantes en relación con sus amigos actuales. Además, en este apartado también se aborda el tema de los abusos que los participantes han sufrido por parte de amigos y compañeros. También se hace referencia al abordaje de conflictos y a las estrategias de resolución de conflictos utilizadas por los participantes. Y finalmente, también se aborda la importancia que los participantes otorgan a las redes sociales digitales para el mantenimiento de sus relaciones de amistad.

En relación a la facilidad o dificultad que los jóvenes entrevistados describen a la hora de hacer amigos, seis de los 11 participantes consideran que para ellos es fácil hacer amigos. Concretamente, hacen referencia a sus habilidades comunicativas como método para establecer relaciones de amistad.

(Hacer amigos) Es como... hablar con ellos. ¡Y eso es todo! Y soy bueno hablando... (Kim)

Yo hablo con todo el mundo. Conozco a mucha gente. Cuando me encuentro a alguien esperando el autobús, le pido un cigarro. (Ricard)

Yo no soy introvertido. (Fede)

Por el contrario, cinco de los 11 participantes de las entrevistas manifiestan tener dificultades para gestionar las relaciones de amistad y, por lo tanto, consideran que hacer amigos es una tarea difícil para ellos. Concretamente, una de las dificultades que experimenta uno de los jóvenes entrevistados es la interpretación de las intenciones de aquellas personas con quien interactúa.

La persona... Si es una buena persona, o una mala persona... Si quiere ser tu amigo, o no... O si quieres que sea tu amigo, pero él no te conoce todavía y tú quieres conocerlo, pero él no te conoce y no quiere hablar contigo... (Yolanda)

Y al igual que aquellos participantes que manifiestan sentirse competentes a la hora de establecer relaciones de amistad, los que afirman tener dificultades también apelan a su falta de habilidades comunicativas como posible motivo de sus dificultades.

No me atrevía a hablar... (Julia)

No sé... No sé qué hago (mal). Bueno, para mí es difícil hablar con la gente, ¿sabes? Para mí es difícil hablar, ¿sabes...? (Andreu)

Por consiguiente, puede afirmarse que, según los jóvenes entrevistados, las habilidades comunicativas son necesarias para el establecimiento de relaciones de amistad. De todos modos, los participantes también expresan la importancia del contexto a la hora de gestionar las amistades con mejor o peor

resultado. Ponen de manifiesto, pues, que el éxito en cuanto a relaciones de amistad no solo depende de las habilidades comunicativas que uno pueda tener, sino que también depende del contexto en qué uno se encuentre. Concretamente, los participantes mencionan momentos y contextos en los que resulta más fácil, para ellos, la gestión de las relaciones de amistad.

*Aquí (en el servicio socioeducativo) es fácil (hacer amigos).
Pero en la vida real es mucho más difícil... (Àlex)*

(...) cuando llegué al instituto, también fue difícil. Pero luego, al final del primer año, empecé a hablar con la gente. Pero los primeros días, estaba sola. (Julia)

También ponen de manifiesto el rol que las otras personas tienen a la hora de establecer una relación de amistad con alguien. Concretamente, estas personas pueden favorecer el primer contacto y facilitar, así, el establecimiento de la relación en sus inicios. De este modo se pone de manifiesto otro aspecto que juega un papel importante en relación con el establecimiento de relaciones de amistad –aparte de las habilidades comunicativas y el contexto mencionados anteriormente.

Pero luego, dos o tres (compañeras de clase) vinieron a mí y me dijeron: "Ven con nosotras, que estamos hablando allí, no te quedes aquí sola". (Julia)

De todos modos, algunos de los jóvenes entrevistados declaran necesitar apoyo para gestionar sus amistades. Concretamente, hacen referencia al hecho de poder hablar con alguien de ello y al rol de mediador que puedan desempeñar terceras personas (como educadores, por ejemplo).

Desde otra perspectiva, la mayoría de los testimonios recogidos en los grupos focales son de participantes que afirman no tener dificultades a la hora de gestionar sus amistades.

¡Yo soy muy abierto! (Participante GF4)

*Yo, como soy tan extrovertido, yo hablo con todo el mundo...
(Participante GF3)*

*Yo sí, yo sí (tengo facilidad). A mí no me cuesta, ¿verdad?
(Participante GF4)*

Aunque también hay algún participante de los grupos focales que confiesa tener dificultades a la hora de establecer relaciones de amistad. Concretamente, haciendo referencia a sus habilidades comunicativas.

A mí me cuesta mucho abrirme, hablar con gente que no conozco. (Participante GF2)

(Me cuesta) Controlarme cuando respondo. A veces me tendría que controlar la lengua... (Participante GF2)

Se trata de un hecho curioso, ya que sorprende pensar que, de un total de 34 personas que participaron en los grupos focales, casi ninguna afirma haber tenido dificultades a la hora de establecer y/o mantener relaciones de amistad. Esto podría deberse a que aquellos participantes introvertidos y/o tímidos – cualidades relacionadas con dificultades para la gestión de relaciones sociales –, no hubieran compartido sus dificultades durante el transcurso de los grupos focales.

De todos modos, tal y como se ha mencionado anteriormente, la realidad de muchos de los participantes de los grupos focales es que afirman sentirse felices y satisfechos con sus relaciones de amistad actuales.

Yo ya tengo mis propios amigos. (Participante GF4)

(...) antes, no (tenía amigos)... ¡Pero ahora, uf, sí! (Participante GF3)

Ya tengo bastantes (amigos). No quiero más. (Participante GF1)

Con respecto a verse con aquellas personas a quién consideran amigos, es interesante recordar que, aunque todos los jóvenes entrevistados tienen algún amigo en el servicio socioeducativo que frecuentan, concretamente 7 de ellos tienen amigos solamente de dicho servicio socioeducativo. Y justamente estos siete participantes solamente ven a estos amigos en el servicio socioeducativo.

(...) no nos vemos (con una amiga del instituto)... Ella tiene sus cosas... (Ella) estudia mucho... Y no podemos (quedar)... (Andreu)

Y aquí, con ellos (amigos del servicio socioeducativo), hablamos a través de WhatsApp. (Manel)

No salgo muy a menudo. Porque ellos (los padres) no me dejan (salir)... (Àlex)

(...) organizar un día... Organizar un día para encontrarnos es fácil, pero luego ellos tienen otras cosas, hay algunos días que no pueden, y al final es imposible (quedar)... (Àlex)

Por el contrario, 4 de los participantes de las entrevistas ven a otros amigos que no están vinculados al servicio socioeducativo. Concretamente, estos se conocieron practicando deporte o en el centro de educación secundaria.

*Salimos, comemos, y todo (con amigos de secundaria)... (Con) *Nombre*, jugamos, salimos... (Con) *Nombre*, salimos y jugamos con la PlayStation, y jugamos por ahí al fútbol también. (Jordi)*

Voy al skate park (del pueblo) con mis amigos (de secundaria). (Kim)

*(...) con *Nombre* (compañera del equipo de volei) también hacemos otras cosas juntas (aparte de jugar a volei). (Julia)*

De todos modos, en relación con ver –o no- a sus amigos fuera del servicio socioeducativo, algunos jóvenes entrevistados hacen referencia a las posibilidades que tienen para verse –o no. Concretamente, hacen referencia a la distancia existente entre sus viviendas.

*Bueno, con *Nombre* y *Nombre*, no (nos vemos fuera del servicio socioeducativo). Porque uno vive en *Ciudad* y el otro en *Pueblo*, así que nos vemos (los tres) aquí (en el servicio socioeducativo). (Julia)*

(...) nos vemos los fines de semana. Vivimos cerca. (Julia)

Por consiguiente, aunque algunos de los participantes quisieran, cabe la posibilidad que no tengan recursos materiales o instrumentales para verse con sus amigos en espacios distintos al servicio socioeducativo. Concretamente, los participantes hablan de las dificultades que implican el hecho de vivir lejos de sus amigos. Por lo tanto, se puede afirmar que vivir cerca de los amigos de uno es algo beneficioso para el mantenimiento de las amistades y que, por consiguiente, el hecho de vivir lejos y no tener recursos para verse puede ser un obstáculo.

Con respecto a los participantes de los grupos focales, estos afirman verse y llevar a cabo actividades con sus amigos. Algunos de sus testimonios son poco concretos, y mencionan compartir charlas, por ejemplo.

Explico cosas... Hablo de todo con ella (amiga)... ¡Cosas de amigas! (Participante GF3)

O realizar actividades diversas, pero sin especificar demasiado en qué consisten. Por lo tanto, algunos aseguran quedar con sus amigos, pero sin concretan las actividades que llevan a cabo.

Con ellos (amigos del servicio socioeducativo) quedamos cada quince días. (Participante GF3)

¡Hombre, algo hacemos! (...) Quedamos, vamos por ahí... (Participante GF4)

Quiero decir que (con mis amigos) salimos cada fin de semana, si podemos. (Participante GF3)

Por el contrario, algunos participantes de los grupos focales sí que concretan algunas de las actividades que realizan con sus amigos cuando se ven.

Puedo (...) hacer excursiones y viajes... (Participante GF4)

Ir por ahí, ir a tomar algo, vamos a comer fuera o yo que sé, lo que sea, pasamos el rato. (Participante GF2)

(...) nos hemos hecho muy amigas. Y vamos al cine, o... La semana pasada fui a su casa. (Participante GF3)

Un participante también hace referencia a los momentos que comparte con sus amigos cuando él requiere de algún apoyo de tipo instrumental, como puede ser el hecho de acompañarle a algún sitio, por ejemplo.

O si quieres ir a un sitio pues... Yo necesito a alguien con quien poder compartir. (Participante GF2)

Así pues, puede respaldarse el hecho de que los participantes de los grupos focales ven a sus amigos y comparten momentos con ellos en ocasiones diversas y con finalidades distintas.

Al ser preguntados explícitamente por si se consideran satisfechos con sus relaciones de amistad en el momento de realizar la entrevista, todos los jóvenes mencionan sentirse satisfechos y a gusto con sus amigos actuales⁸. Los motivos por los cuales afirman dicho hecho son varios. Concretamente, uno de los motivos es el buen trato que dicen recibir por parte de sus amigos actuales.

(...) me siento mejor ahora con los amigos que tengo ahora (del servicio socioeducativo), que no con los que tenía en el cole e instituto. Me siento mejor ahora porque todos me tratan bien, me hablan bien, hacemos cosas juntos... (Julia)

Otro de los motivos por los cuales los participantes de las entrevistas se sienten satisfechos con sus amistades es la cantidad de amigos que tienen. Concretamente, un participante que estuvo escolarizado en casa durante la última etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) considera que la cantidad de amigos de los que dispone actualmente ha aumentado considerablemente.

Ha cambiado (después de asistir al servicio socioeducativo). Porque desde los 16 años que yo no tenía amigos... Y ahora, tengo algunos, sí. (Manel)

⁸ Cantidad de amigos que los entrevistados escriben en la tabla que rellenan durante el transcurso de las entrevistas (ver tabla 7): Àlex (32), Andreu (8), Fede (8), Jordi (10), Júlia (8), Kim (7), Manel (4), Mireia (6), Omar (5), Ricard (2), Yolanda (3).

Asimismo, la frecuencia con la que los jóvenes entrevistados pueden ver a sus amigos también influye en su grado de satisfacción en cuanto a sus relaciones de amistad. Particularmente, uno de los jóvenes entrevistados agradece poder ver a sus amigos cada día en el centro socioeducativo.

(Ahora, en el servicio socioeducativo) Les veo cada día. (Àlex)

Por otra parte, otro motivo que influye en la percepción de satisfacción de los participantes de las entrevistas es su sentimiento de bienestar general en relación con sus amigos. Precisamente uno de los jóvenes entrevistados hace referencia al hecho de no haberse sentido a gusto con amigos anteriores.

(Prefiero mis amigos de) Ahora. Porque son sanos y todo eso.

En el instituto (...) no estaba a gusto. (Jordi)

Con respecto a la satisfacción que los participantes de los grupos focales expresan sobre sus relaciones de amistad actuales, así como ya se ha mencionado anteriormente, los testimonios recogidos aseguran sentirse satisfechos en cuanto a sus amistades.

Yo ya tengo mis propios amigos. (Participante GF4)

Ya tengo bastantes (amigos). No quiero más. (Participante GF1)

Concretamente, los participantes hacen comparaciones con la cantidad de amigos que tenían en épocas anteriores. De este modo, afirman tener más amigos en la actualidad.

(...) antes, no (tenía amigos)... ¡Pero ahora, uf, sí! (Participante GF3)

Asimismo, los participantes de los grupos focales también hacen referencia al hecho de que sus amigos actuales estén vinculados, de un modo u otro, al contexto especializado al que están vinculados (servicio socioeducativo o centro especial de empleo).

Yo ya tengo (amigos) aquí (en el servicio socioeducativo) amigos y ya... (Participante GF1)

(...) He hecho amigos nuevos (en el centro especial de empleo). (Participante GF2)

De modo que, al igual que con los testimonios de los jóvenes entrevistados, también es curioso el hecho de que los testimonios de los participantes de los grupos focales sean tan positivos en relación con sus amistades.

En cuanto a situaciones de abuso que los jóvenes entrevistados pudieran haber experimentado, se pidió información a los educadores del servicio socioeducativo que estos frecuentan. Concretamente, los educadores afirman que todos los jóvenes entrevistados han sufrido, en algún que otro momento, abusos por parte de compañeros y/o amigos de clase. De todos modos, durante las entrevistas individuales, siete de los 11 jóvenes entrevistados aseguran, en un primer momento, que nunca han visto ni sufrido ningún tipo de maltrato o situación de abuso por parte de nadie.

No, no vi nada... No vi a nadie... (Yolanda)

No lo he visto nunca... (Julia)

A uno de los participantes de las entrevistas incluso parece que las situaciones de abuso le hagan gracia. Probablemente, esta reacción se deba a un método de defensa que este joven adopta al ser preguntado por un tipo de situación asimilada normalmente como negativa.

No, jajaja, afortunadamente no, jajaja. Me enfadaría mucho, jajaja. ¡No! Yo, si lo veo, defiende a la persona... (Jordi)

Por otra parte, solamente cinco de los jóvenes entrevistados terminan reconociendo haber sufrido algún tipo de abuso por parte de amigos y/o compañeros. Algunos de ellos incluso especifican en qué consistió el abuso sufrido.

(...) problemas, porque me amenazaron. Quiero decir... Me amenazaron, pero aparte de eso, me pidieron dinero. (Àlex)

Una amiga mía me dio agua del váter para beber. Y me la bebí... (Mireia)

(...) algunos (compañeros de clase) hicieron un vídeo y lo pasaron a toda la clase. Un vídeo a todos, ¿sabes? Y los culpables se echaban la culpa entre ellos. (Andreu)

Por lo tanto, aún y haber vivido experiencias de abuso en primer persona, no todos los participantes lo reconocen durante la entrevista. Este hecho puede deberse a un sentimiento de vergüenza por parte de los jóvenes entrevistados, a ganas de olvidar las malas experiencias vividas, o bien a que no había suficiente confianza con la entrevistadora para plantear una cuestión que afecta de pleno su vida íntima. Así pues, puede decirse que el abuso es un tema del cual los jóvenes no desean hablar.

Los participantes de los grupos focales, al ser preguntados por situaciones de abuso que hayan podido sufrir, se refieren básicamente a experiencias de abusos relacionadas con el entorno escolar (educación primaria y/o secundaria). Concretamente, recuerdan momentos en los que sus compañeros les molestaban.

Cuando me molestaban y todo eso... (Participante GF 2)

(...) había uno que siempre se metía conmigo. (Participante GF2)

Asimismo, algunos participantes también mencionan haber vivido abusos de índole más física.

No paraban de molestarme, me tiraban cosas. (Participante GF 4)

Del instituto, me decían palabrotas, unas cuantas palabrotas... Me cogieron el estuche... Me cogieron las gafas... (Participante GF3)

Me ponía chinchetas en la silla y cosa de éstas... (Participante GF 4)

Tal es la sensación de haber vivido experiencias de abuso durante los años de escolarización, que uno de los participantes asegura no desear volver a sufrirlo.

Yo, a mi juventud, no volvería. Por la mala experiencia que he pasado. (Participante GF3)

Cabe mencionar que con los participantes de los grupos focales se ha podido hablar de situaciones de abuso de una forma más natural que con los jóvenes entrevistados. Esto puede deberse a la relativización de los hechos debido a que se trata de situaciones vividas hace varios años, o bien deberse a que se trata de personas de mayor edad y, por lo tanto, más maduras que los jóvenes entrevistados.

En cuanto a resolución de conflictos que puedan tener con sus relaciones de amistad, los jóvenes entrevistados manifiestan utilizar recursos distintos. Concretamente, hay algunos que priorizan el hablar con sus amigos para intentar resolver el conflicto.

Yo hablo con esta persona para arreglarlo. (Andreu)

Yo intento hablar, ¿sabes? (Omar)

Mientras que también hay alguno que confiesa recurrir a la violencia en algunas ocasiones.

Si tengo razón, razón va. Soy tranquilo y todo eso, y no me gusta pelear. Pero si me buscan, yo... (realiza movimiento agitando la mano que simboliza pelearse) (Jordi)

Adicionalmente, algunos de los participantes de las entrevistas también aseguran recurrir a los educadores del servicio socioeducativo cuando tienen problemas con sus amigos.

Con ella (educadora) hablo de (si tengo) un problema (con amigos)... (Omar)

**Nombre educadora*, *Nombre educadora*...me ayudan a estar bien con ellos (amigos del servicio socioeducativo). (Andreu)*

Además, los propios amigos también son percibidos por los jóvenes entrevistados como personas que pueden darles apoyo en la resolución de posibles conflictos que puedan tener.

(...) ellos pueden ayudarte a resolver tus problemas. (Yolanda)

Por otra parte, durante los grupos focales, los participantes no hacen referencia explícita a las estrategias de resolución de conflictos de las que disponen. A lo que sí hace referencia alguno de los participantes es al rol que desempeñaban los profesores de los centros educativos en los momentos en que vivieron algún conflicto con amigos en los centros educativos a los que asistieron. Particularmente, un participante afirma que los profesores le ayudaban en momentos en que él se veía inmerso en algún conflicto.

Cuando me molestaban y eso, (los profesores) me ayudaban.

El profe decía “¡Eh, basta!” (Participante GF3)

En cambio, otro participante afirma que sus profesores no llevaban a cabo ninguna actuación para ayudarle a resolver los conflictos en que vivió en su centro educativo.

Mal, lo pasé mal. Los profes no vigilaban... (Participante GF2)

En otro orden de ideas, las redes sociales digitales son utilizadas por todos los participantes de las entrevistas. Unos las usan más que otros, pero en aquello que todos coinciden es en usarlas para hablar con aquellos que ya son sus amigos. Por consiguiente, no usan las redes sociales digitales para conocer gente nueva.

(...) con ellos (amigos del servicio socioeducativo), hablamos a través de WhatsApp. (Manel)

(...) escribirme con mis amigos, hablar con mis amigos. (Kim)

(...) tengo WhatsApp para hablar con mis amigos, o para quedar. (Julia)

En consecuencia, se puede afirmar que, según el testimonio de los jóvenes entrevistados, las redes sociales digitales pueden influir en el mantenimiento de las relaciones de amistad, ya que son una herramienta que permite estar en contacto frecuente con los amigos. En los tiempos actuales, a menudo se afirma que las redes sociales digitales aíslan a las personas; pero en este caso se percibe que dichas redes sociales ayudan a los jóvenes entrevistados a estar en contacto con sus amistades.

Con respecto a los participantes de los grupos focales, la mayoría de ellos asegura utilizar las redes sociales digitales. Si no las utilizan todos los participantes puede deberse a que algunos son de edades avanzadas, y tal vez las nuevas tecnologías no les interesen, o no hayan tenido la oportunidad de aprender a utilizarlas. Y así como los jóvenes entrevistados, aquellos participantes de los grupos focales que sí las utilizan, lo hacen solamente para hablar con amigos suyos. Así pues, no se trata de una herramienta que utilicen para establecer nuevas relaciones de amistad, sino para estar en contacto con las amistades que ya tienen.

3.3. Discusión de los resultados

A continuación, se presenta la discusión de los resultados obtenidos en la presente investigación, descritos en el anterior apartado (3.2. Resultados). Esta discusión permite contrastar las valoraciones de los participantes sobre aquello que favorece y/o va en detrimento de las relaciones de amistad con los resultados obtenidos en otras investigaciones que tratan esta misma temática, y así poder obtener un mayor conocimiento sobre los elementos que influyen en el establecimiento, mantenimiento y gestión de las relaciones de amistad de jóvenes con discapacidad intelectual (DI). Concretamente, los resultados obtenidos se han contrastado con la literatura del Capítulo 1 de esta tesis, que hace referencia tanto a aspectos característicos de las relaciones de amistad de las personas con DI desde el punto de vista de los investigadores (Dietrich, 2005; Forrester-Jones, 2001; Hollingsworth y Buysse, 2009; Matheson et. al., 2007; Welsby y Horsfall, 2011), como a investigaciones que exploran las

propias percepciones de las personas con discapacidad en relación a sus experiencias de amistad (Bane et al., 2012; Callus, 2017; Cooney, 2002; Knox y Hickson, 2001; Tarleton y Ward, 2005). Esta discusión, que matiza las diferencias entre los resultados de las entrevistas y los de los grupos focales, se articula alrededor de los mismos temas con los que se han presentado los resultados de esta investigación, que son los siguientes: 3.3.1. *Qué significado tiene la amistad*, 3.3.2. *Amigos actuales de los participantes*, 3.3.3. *Aspectos positivos de la amistad*, 3.3.4. *Influencia del contexto educativo en las amistades*, 3.3.5. *Servicios socioeducativos que atienden a personas con discapacidad intelectual*, 3.3.6. *Influencia del contexto familiar en las amistades*, 3.3.7. *Influencia del contexto comunitario en las amistades*, y 3.3.8. *Influencia de las habilidades personales en las amistades*.

3.3.1. Qué significado tiene la amistad

Tal y como aconseja Forrester-Jones (2001), es necesario reconocer el carácter subjetivo de la amistad, ya que la calidad de esta responde a las propias percepciones subjetivas de cada individuo. Así pues, es necesario recordar que a lo largo del presente estudio, para determinar quiénes son los amigos de los participantes, se han valorado más las percepciones individuales de cada uno que no los valores cuantitativos que estos aportaron durante las entrevistas, como hicieron Guralnick, Connor & Hammond (1995).

Desde otro punto de vista, también cabe mencionar que no se han tomado en consideración factores como el interés mutuo de pasar tiempo juntos ni el deseo compartido de amistad, tal y como hicieron otros autores (Buisse, 1993; Dietrich, 2005; Hollingsworth & Buisse, 2009; Strain, 1984), ya que el presente estudio no tenía como objetivo contrastar la información que los participantes proporcionaran con la información que pudieran ofrecer sus amistades y, por lo tanto, se trata de información de la cual no disponemos para poder contrastar.

De acuerdo con Forrester-Jones (2001), teniendo en cuenta la importancia de la percepción de cada individuo a la hora de considerar quiénes son, o no, amigos de uno, esta investigación reconoce a todas aquellas personas que los participantes describen como sus amistades, teniendo en cuenta, pues, sus

percepciones subjetivas. Así pues, los resultados demuestran que los aspectos que tanto los participantes de las entrevistas como los de los grupos focales relacionan con el término “amistad” son la obtención de ayuda, la diversión, la prevención de la sensación de soledad, y el poder hablar de aspectos de índole íntima y personal. Estos resultados coinciden con la investigación de Gaertner, Fite y Colder (2010) en la que afirman que las amistades contribuyen a unos niveles bajos de sensación de soledad. Aunque no se han encontrado estudios que profundicen en la obtención de ayuda por parte de las amistades, sí existen investigaciones que describen la importancia que las personas con DI atribuyen a la reciprocidad entre amigos (Callus, 2017). A diferencia del presente estudio, tampoco se han encontrado estudios que describan la diversión o el poder hablar de aspectos de índole íntima con los amigos como aspectos fundamentales.

En los grupos focales, los participantes muestran la importancia de la amistad en los distintos entornos de su vida, lo que coincide con la omnipresencia destacada por los participantes de las investigaciones de Knox y Hickson (2001) y de Mason et al. (2013). Por otra parte, los jóvenes entrevistados no hacen referencia explícita a dicha omnipresencia. Este hecho puede deberse al mayor grado de madurez –debido a su mayor edad- de los participantes de los grupos focales. Por otro lado, también podría deberse al hecho de que los participantes de los grupos focales son pertenecientes a grupos de autogestores o grupos que se reúnen regularmente para trabajar entorno a sus derechos y que, por lo tanto, han tenido la oportunidad de reflexionar previamente sobre el tema de la amistad.

3.3.2. Amigos actuales de los participantes

Los participantes de este estudio consideran importante tener relaciones de amistad, mencionando los distintos beneficios que ello les comporta. Y esto coincide con los testimonios recogidos en otras investigaciones (Cooney, 2002; Tarleton y Ward, 2005) en las que jóvenes con discapacidad intelectual y jóvenes sin discapacidad intelectual expresan, como expectativa de futuro, tener amigos con quien relacionarse.

Ahora bien, los resultados de las entrevistas no coinciden con otras investigaciones que afirman, por ejemplo, que las personas con discapacidad intelectual no disponen de redes sociales (Knox y Hickson, 2001), o que las personas con discapacidad intelectual disponen de una media de 3,1 amigos en su red social, siendo uno de estos un profesional (Verdonschot et al., 2009). Y es que 9 de los 11 jóvenes entrevistados a lo largo de esta investigación afirman tener una cantidad de amigos superior a la media que proponen Verdonschot et al. (2009). De todos modos, se trata de información que se ha podido contrastar solamente con los jóvenes entrevistados, ya que no se pidió a los participantes de los grupos focales.

Aunque la mayoría de los participantes de los grupos focales manifiesta el deseo de tener relaciones de amistad, y esto coincide con otras investigaciones existentes (Cooney, 2002; Tarleton y Ward, 2005), en uno de los grupos focales se menciona no tener necesidad de tener amigos, o verbalizan que no se trata de algo estrictamente necesario en sus vidas. Se trata de una percepción distinta a la de los jóvenes entrevistados, todos los cuales otorgan gran importancia a la amistad, del mismo modo que lo hacen los participantes del estudio de Mason et al. (2013), que sugieren que los amigos son una parte crucial en sus vidas. Cabe destacar que las personas que mencionan no tener necesidad de tener amigos, son personas que sí tienen algún amigo.

3.3.3. Aspectos positivos de la amistad

Tanto los participantes de los grupos focales como los de las entrevistas valoran el hecho de saber que pueden contar con sus amigos en cualquier situación en la que les puedan necesitar. Y, de hecho, esto puede relacionarse con la idea de la omnipresencia destacada por los participantes de las investigaciones de Knox y Hickson (2001) y de Mason et al. (2013), que describen la importancia de la amistad en los distintos entornos de sus vidas, haciendo referencia a su carácter omnipresente, que solamente los participantes de los grupos focales mencionan de manera directa. Esta percepción coincide con los resultados de otras investigaciones, que afirman que los amigos son una fuente de apoyo cuando se los necesita (Bane et al.,

2012), y que estos también brindan apoyo en situaciones difíciles (Traylor et al., 2016). Un ejemplo del apoyo que brindan los amigos, según los participantes del presente estudio, es el poder hablar con ellos sobre cuestiones que les preocupan, y obtener sus consejos. Se trata, pues, de un apoyo con un elevado componente emocional.

Por otra parte, otro aspecto que los participantes valoran de manera positiva sobre sus relaciones de amistad es el hecho de compartir aficiones con sus amigos. Esto coincide con la visión de las personas que participaron en el estudio de Knox y Hickson (2001) y que afirmaron que uno de los beneficios de la amistad es la posibilidad de compartir aficiones e intereses. Igualmente, los participantes del estudio de Bane et al. (2012) afirmaron que una de las características de los amigos es que son personas con quien se llevan a cabo actividades de ocio.

Desde otra perspectiva, los participantes de los grupos focales hacen referencia a la reciprocidad entre amigos como método de ayuda mutua. Algunas veces de manera indirecta y otras de manera directa, asumen la reciprocidad como algo necesario y favorecedor de las relaciones de amistad. El hecho de que los jóvenes entrevistados no se refieran a ello puede deberse a que se encuentran en una fase vital distinta a la de los participantes de los grupos focales. De todos modos, esta concepción de la amistad es compartida por los participantes de muchas investigaciones, que afirman que la reciprocidad permite distinguir una relación de amistad de una simple interacción social (Callus, 2017; Simpkins et al., 2006; Webster & Carter, 2013), y que la reciprocidad es uno de los beneficios de tener amigos (Knox & Hickson, 2001; Nelson et al., 1992).

Otro aspecto al que los participantes de los grupos focales ponen en mayor relevancia que los jóvenes entrevistados es la confianza. Parece ser, pues, que la edad es un factor que puede influir en el hecho de otorgar más o menos valor a determinados aspectos de las relaciones de amistad, puesto que a mayor edad, se tienen más experiencias vitales y, por lo tanto, existen más posibilidades de haber experimentado distintos tipos de relaciones.

3.3.4. Influencia del contexto educativo en las amistades

En cuanto al contexto educativo, se considera relevante profundizar en algunos de los distintos aspectos que más relevancia han tenido para los participantes de este estudio en relación con sus amistades. De este modo, a continuación, se presenta la discusión sobre la valoración que los participantes hacen sobre sus experiencias de amistad en el contexto escolar en general y también durante la transición de la escuela de educación primaria al instituto de educación secundaria, así como la posible influencia en sus amistades de las estrategias organizativas y metodológicas utilizadas en los centros educativos a los que han asistido.

En relación con la valoración de la propia experiencia relacionada con la amistad en el contexto escolar, a través de las entrevistas se observa que las experiencias que los participantes describen son tanto positivas como negativas. Sobre todo hacen referencia a momentos vividos dentro del aula. Algunos de los jóvenes entrevistados valoran mejor su paso por la etapa de educación primaria porque tuvieron mejores experiencias de amistad que en la etapa de educación secundaria, del mismo modo que los jóvenes de un estudio (Pallisera et al., 2016) que expresaron tener recuerdos negativos de su paso por el instituto de educación secundaria. Por otro lado, algunos de los participantes entrevistados en el presente estudio valoran mejor su paso por la etapa de educación secundaria, ya que se sintieron más satisfechos con las relaciones que habían establecido con sus compañeros de estudio en comparación con la etapa de educación primaria. Esto coincide con los testimonios de los adolescentes de otro estudio (Ciénaga et al., 2014), los cuales mencionaron haber sufrido menos discriminación durante la etapa de educación secundaria. Y aunque tal y como sugiere Petry (2018), los alumnos con discapacidad se enfrentan a problemas de aceptación por parte de compañeros, de los resultados de las entrevistas realizadas en el presente estudio no se puede inferir que ni la etapa de educación primaria ni la de educación secundaria, per se, sean mejores en cuanto al favorecimiento de las relaciones interpersonales ni de amistad.

Por otro lado, los participantes de los grupos focales, al ser preguntados por experiencias negativas que hubieran vivido en torno a la amistad, hacen referencia a experiencias de su pasado. Concretamente, se refieren a situaciones negativas que algunos de sus compañeros o amigos les hicieron vivir durante la etapa de escolarización primaria y/o secundaria (insultos, golpes, sustracción de pertenencias sin permiso, marginación). Es significativo que, al pedirles por experiencias negativas que hubieran vivido en torno a la amistad, los participantes de los grupos focales piensen, automáticamente, en sus días de escolarización –teniendo en cuenta que se trata de una etapa que vivieron hace ya años. Además, también es significativo que recurran a dichas experiencias vividas con compañeros de estudio –y no amigos suyos. Parece ser que fue la etapa de sus vidas en la que tuvieron más vivencias negativas con sus compañeros y, por lo tanto, pudieron encontrarse con más dificultades para establecer relaciones de amistad. Y estas vivencias negativas con compañeros que describen los participantes de los grupos focales coinciden con los resultados de la investigación de Ciénaga et al. (2014), que determina que las personas con discapacidad intelectual a menudo suelen narrar experiencias de discriminación vividas en el entorno escolar.

Los testimonios de personas que afirman haber sufrido discriminación y tienen recuerdos negativos de sus días en contextos educativos son relevantes si se tiene en cuenta que el trabajo más importante para contrarrestar la exclusión social de los jóvenes se realiza en las escuelas (Ristolainen, Varjonen & Vuori, 2013, in Korkiamäki, 2016), y que la relación que se establezca con los compañeros de clase es uno de los elementos principales a la hora de sentirse incluido o no en el contexto escolar, tal y como describen las personas con discapacidad entrevistadas en el estudio de Ciénaga et al. (2014).

Por otra parte, en relación a la transición de la escuela de educación primaria al instituto de educación secundaria, centrándonos en los jóvenes entrevistados, aunque 9 de un total de 11 mencionan haber perdido amigos durante el cambio de centro educativo que llevaron a cabo debido a su transición de la escuela de educación primaria al instituto de educación secundaria, estos valoran positivamente haber conocido a personas nuevas una vez transcurrido cierto tiempo después de haber empezado en el nuevo instituto de educación

secundaria. Por consiguiente, consideran que conocer gente nueva en un nuevo centro educativo es una oportunidad para la creación de nuevas amistades. De todos modos, cabe mencionar que, según sus testimonios, es necesario cierto tiempo para establecer dichas amistades nuevas, y para sentirse a gusto y satisfecho con ellas.

Y aunque la mayoría de los jóvenes entrevistados valore de manera positiva el hecho de haber conocido gente nueva en el nuevo instituto de educación secundaria, es relevante la coincidencia con el estudio de Matheson et al. (2007), que establece que los niños con discapacidad intelectual generalmente encuentran dificultades para encontrar y mantener amistades durante su transición a la adolescencia. Este hecho coincide con los 9 participantes del presente estudio que mencionan haber perdido amigos durante su transición de la escuela de educación primaria al instituto de educación secundaria, siendo éste último un contexto en el que se vive parte de la transición a la adolescencia.

Respecto a estrategias organizativas y metodológicas de los centros educativos que pueden influir en las relaciones de amistad, se ha obtenido información más concreta a través de las entrevistas individuales. A partir de los testimonios de los participantes en ellas, se puede afirmar que el hecho de estar en un aula con un número considerable de compañeros es más favorable que estar con un número reducido de alumnos, ya que permite conocer y relacionarse con un mayor número de personas y, por lo tanto, potenciales amigos. Además, los entrevistados también mencionan las diferencias que existían y que les fueron explicitadas entre los alumnos de los grupos reducidos y los alumnos del grupo-clase principal. De modo que los jóvenes entrevistados eran conscientes de que los alumnos de los grupos reducidos formaban parte de un colectivo estigmatizado. Estos resultados coinciden con los obtenidos en un estudio (Pallisera et al., 2016) en el que jóvenes con discapacidad intelectual que ya finalizaron el instituto mencionan que uno de los aspectos más diferenciadores que experimentaron en dicho centro educativo fue el hecho de separarse de su grupo-clase habitual durante varias horas al día para trabajar en aulas especiales dentro de la misma escuela.

Con relación a estrategias metodológicas de los centros educativos, la presente investigación pone de manifiesto que el hecho de realizar trabajos escolares en grupo es valorado positivamente por parte de los jóvenes con discapacidad, ya que afirman que facilita el establecimiento de relaciones con compañeros de su grupo-clase, y lo relacionan con un mayor número de oportunidades para establecer relaciones que pueden acabar siendo relaciones de amistad.

3.3.5. Servicios socioeducativos que atienden a personas con discapacidad intelectual

En cuanto a la influencia que los servicios socioeducativos que atienden a personas con discapacidad intelectual pueden tener en relación con las amistades de las personas, los resultados de esta investigación determinan que los jóvenes entrevistados se sienten más satisfechos con sus relaciones de amistad en el momento actual (asistiendo a un servicio socioeducativo que atiende a personas con discapacidad intelectual) que no durante su etapa escolar. Tanto estos jóvenes como los participantes de los grupos focales afirman tener algún amigo del mismo servicio socioeducativo o del mismo centro especial de empleo que frecuentan. Por lo tanto, es importante tener en cuenta y valorar el rol que estos contextos desempeñan y su influencia en las relaciones de amistad de las personas con discapacidad intelectual. Así pues, de los resultados de esta investigación se extrae la idea de que estar conectado y ser usuario de un servicio socioeducativo favorece la construcción de relaciones de amistad.

Los resultados expuestos en el párrafo anterior no se han podido contrastar con otros estudios, ya que no se han encontrado investigaciones que aporten resultados que relacionen la asistencia y/o participación a un servicio socioeducativo que atiende a personas con discapacidad con el grado de satisfacción en cuanto a relaciones de amistad, ni con las características de sus relaciones de amistad, ni con la cantidad y la calidad de sus relaciones de amistad, entre otros aspectos que podrían analizarse. De todos modos, los resultados del presente estudio sí coinciden con aquellos que insisten en la importancia de que las personas con discapacidad intelectual encuentren

contextos que les brinden oportunidades de interrelacionarse y construir relaciones de amistad (Dyke et al., 2013; Hudson, 2003; Jenner & Gale, 2006; Kleinert et al., 2007).

Siguiendo con los resultados de la presente investigación, solo 5 de los jóvenes entrevistados tienen algún amigo que no esté relacionado con el servicio socioeducativo al que asisten regularmente, y los participantes de los grupos focales mencionan pocos amigos no vinculados a su mismos servicios socioeducativos o centro especial de empleo. Y cuando esto sucede, mencionan que se trata específicamente de relaciones vinculadas con familiares. Estos resultados coinciden con la investigación de Pallisera et al. (2016), que determina que, a menudo, los jóvenes con discapacidad intelectual llevan a cabo actividades de ocio con familiares. Y también coincide con otro estudio que indica que las personas con discapacidad intelectual realizan sobre todo actividades sociales con la familia (Solish et al., 2010).

Algunas investigaciones hacen referencia a la importancia de poder contar con profesionales a quienes recurrir para hablar de posibles problemas relacionados con las relaciones de uno (Bane et al., 2012). Y es que en el presente estudio se resalta que los profesionales que trabajan en servicios socioeducativos o en centros especiales de empleo que atienden a personas con discapacidad intelectual son personas que brindan apoyo a los usuarios en cuanto a amistades se refiere. Se trata de un apoyo que, según los participantes de esta investigación, les ayuda en el terreno personal. Y estos resultados son relevantes teniendo en cuenta que, según un análisis de experiencias y percepciones de jóvenes adultos con discapacidad intelectual y sus familias (Pallisera et al., 2016), las personas con discapacidad intelectual necesitan apoyo de los profesionales con tal de mantener y gestionar sus relaciones de amistad.

3.3.6. Influencia del contexto familiar en las amistades

En cuanto al contexto familiar, a partir de los testimonios de los jóvenes entrevistados se observa que, por norma general, éstos pocas veces disponen

del apoyo de sus familias y que, por lo tanto, a menudo recurren a los profesionales cuando necesitan apoyo en sus relaciones de amistad. Estos resultados son relevantes teniendo en cuenta que diferentes estudios (Bane et al., 2012; Pallisera et al., 2016) han puesto de manifiesto la necesidad de las personas con discapacidad intelectual de recibir apoyo para mantener y gestionar sus relaciones de amistad. Asimismo, McVilly et al. (2006) también aseguran que las personas con discapacidad intelectual aprecian enormemente el apoyo relacionado con sus amistades. En este sentido, los resultados de la presente investigación ponen de manifiesto una posible necesidad no cubierta de los jóvenes entrevistados por parte de sus familiares. De todos modos, el hecho de no recibir apoyo por parte de sus familias en cuanto a relaciones de amistad no es percibido negativamente por parte de los jóvenes entrevistados, ya que sienten que existen otras personas en sus vidas a quien pueden recurrir para ello. Esto puede deberse a que, tal y como afirman Traylor et al. (2016), tener una relación satisfactoria con personas de la misma edad puede compensar la falta de apoyo de los padres, minimizando así los efectos negativos que esto pudiera ocasionar.

Por otra parte, según la información obtenida por parte de los participantes en los grupos focales, estos sí cuentan con el apoyo de familiares en cuanto a sus relaciones de amistad. Según ellos, cuentan con el apoyo de sus padres, pero sobre todo y con mayor frecuencia, cuentan con el de sus hermanos. Aunque más concretamente, con el apoyo de sus hermanas. El hecho de que sean los hermanos y no los padres los mayores proveedores de apoyo puede deberse a la avanzada edad de algunos de los progenitores. Por lo tanto, son los hermanos y hermanas los que brindan el apoyo relacionado con la amistad. Y con respecto al hecho de que haya más hermanas que hermanos proveedoras de apoyo, se trata de un aspecto sobre el cual se podría profundizar más, investigando sus posibles causas. Así pues, en términos generales, los testimonios de los grupos focales coinciden con la investigación que afirma que los familiares son los que a menudo ofrecen apoyo a las personas con discapacidad intelectual (King et al., 2013); pero no coinciden con los resultados extraídos de los testimonios de los jóvenes entrevistados, quienes cuentan con amigos y/o profesionales para brindarles apoyo relacionado con

sus amistades. Esto puede deberse al momento del ciclo vital de los jóvenes entrevistados, todavía cercano a la adolescencia, ya que durante esa etapa no siempre se mantiene una relación próxima con los progenitores.

Desde otro punto de vista, el presente estudio también pone de relieve que los apoyos que ofrecen los familiares en relación con las amistades son, sobre todo, apoyo emocional (hablar del tema, dar consejos u orientar), y apoyo instrumental (promover la participación en la sociedad animando a ello u organizando actividades, y acompañando a la persona con discapacidad intelectual a distintos entornos para que pueda encontrarse con sus amigos, o facilitando el transporte público que les permita acceder a estos entornos o espacios comunitarios). En relación a este último aspecto, los estudios de distintos investigadores (Bane et al., 2012; Forrester-Jones, 2001; Mason et al., 2013) evidencian la importancia del apoyo instrumental que representa el acceso al transporte que permita iniciar, pero sobre todo mantener, las relaciones de amistad. Estos resultados demuestran que los participantes tienen ciertas necesidades específicas en cuanto a apoyo relacionado con la amistad se refiere, así que llevan a plantear una posible línea de investigación futura, procurando profundizar en los distintos tipos de apoyo específicos.

3.3.7. Influencia del contexto comunitario en las amistades

Con respecto al contexto comunitario, se considera relevante profundizar en algunos de los distintos aspectos que más relevancia han tenido para los participantes de este estudio en relación con sus amistades. De este modo, a continuación, se presenta la discusión de las actividades extracurriculares y/o de ocio en las que participaron y/o participan actualmente los participantes, y los beneficios que puede conllevar para las relaciones de amistad la participación en actividades extracurriculares y/o de ocio.

Los resultados de esta investigación revelan que solamente 5 de los jóvenes entrevistados realizaron actividades extracurriculares y/o de ocio durante el período escolar de educación primaria y secundaria y, concretamente, practicaban algún deporte. Éstos insisten en vincular las actividades deportivas

con el establecimiento de relaciones de amistad. En contraste, el resto de los entrevistados (6 jóvenes) manifiestan no haber realizado ninguna actividad o irse a casa una vez finalizaba la jornada escolar. Estos últimos afirman no ser conscientes de los motivos por los cuales no llevaron a cabo actividades extracurriculares y/o de ocio durante su período de escolarización.

Aunque el presente estudio no ha comparado los resultados con jóvenes sin discapacidad, los resultados obtenidos podrían coincidir con los de otras investigaciones que afirman que los jóvenes con discapacidad intelectual participan en menos actividades en la comunidad que sus compañeros sin discapacidad (Solish et al., 2010), con investigaciones que sostienen que las personas con discapacidad intelectual tienen oportunidades reducidas de establecer relaciones de amistad (Jenner y Gale, 2006), o con estudios que sugieren que tienen pocas oportunidades de participar en actividades de ocio (King et al. 2013; Pallisera et al. 2016). Estos resultados preocupan si se considera la premisa de que la participación en actividades extracurriculares y/o de ocio aumenta las oportunidades de establecer relaciones de amistad (Kleinert et al., 2007). Además, estos resultados de la presente investigación son particularmente interesantes por las consecuencias que representa la participación en actividades de tiempo libre en el desarrollo social de los niños y niñas (Forrester-Jones, 2001; King et al., 2013). Por ello, el no disfrutar de oportunidades de ocio y actividades extracurriculares puede haber influido en una menor red social de los participantes en la investigación.

Por otro lado, algunos de los 6 entrevistados que no realizaron actividades extraescolares ni de ocio durante su escolarización, sí asistieron a clases particulares para reforzar aquellos contenidos curriculares que trabajaban en la escuela o el instituto. Pero estos jóvenes no relacionan este tipo de actividad (clases particulares) con sus relaciones de amistad. La relación entre la sobrecarga académica extracurricular y las pocas relaciones interpersonales de los jóvenes con discapacidad intelectual ya han sido estudiadas por otros investigadores (Pallisera et al., 2016; Pallisera, Vilà, Fullana; Castro; Puyaltó & Díaz-Garolera, 2018).

Por otra parte, acerca de los hobbies y pasatiempos preferidos de los participantes de este estudio, la gran mayoría desempeña sus pasatiempos

solo y en casa. Estos resultados coinciden en gran medida con los resultados de otras investigaciones que concluyen que las personas con discapacidad intelectual pasan la mayoría de su tiempo libre en hobbies solitarios (McConkey & McGinley, 1990), y que si realizan actividades de ocio suelen llevarlas a cabo solos o con amigos de la familia (Pallisera et al., 2016; Solish et al., 2010).

En cuanto a la participación en actividades, desde la perspectiva de los participantes de los grupos focales, éstos relacionan las actividades de ocio que uno pueda desempeñar con su rutina diaria (trabajo, por ejemplo), en vez de hacer referencia al desempeño de algún hobby, por ejemplo. El puesto de trabajo es un espacio en el que los participantes están con personas durante largos períodos de tiempo, lo que les permite establecer lazos de amistad más fuertes. Y estos resultados ponen en relevancia la importancia del acceso al empleo por parte de las personas con discapacidad intelectual, quienes lo vinculan con las relaciones de amistad.

3.3.8. Influencia de las habilidades personales en las amistades

Con respecto a las habilidades personales que pueden influir en el establecimiento y la gestión de las relaciones de amistad, se considera relevante profundizar en algunos de los aspectos distintos que se consideran más relevantes en relación a los resultados de este estudio. De este modo, a continuación, se presenta la discusión en relación a las facilidades y las dificultades para hacer amigos, al hecho de verse –o no- con los amigos, al grado de satisfacción de los participantes en relación con sus amigos actuales, a situaciones de abuso y resolución de conflictos, y también al uso de redes sociales digitales.

Con respecto a las facilidades y/o dificultades para hacer amigos, según los participantes de este estudio, las habilidades comunicativas son fundamentales para el establecimiento de relaciones de amistad. Por consiguiente, consideran que tener poco desarrolladas dichas habilidades comunicativas puede afectar negativamente a las relaciones de amistad. Por lo tanto, se pone de manifiesto la importancia de proporcionar el apoyo y/o la formación precisos para que las

personas con discapacidad intelectual desarrollen las habilidades personales necesarias para desarrollar y gestionar relaciones de amistad (Overmars-Marx et al., 2014).

De todos modos, aparte de las habilidades comunicativas, los participantes de esta investigación también determinan la importancia del contexto a la hora de gestionar sus amistades con mejor o peor resultado. Así que algunos de los jóvenes entrevistados declaran necesitar apoyo para gestionar sus relaciones de amistad, tal y como se ha mencionado en el apartado 3.2.5.1. *Facilidad para hacer amigos*. Y estos resultados coinciden con los del estudio de Jenner y Gale (2006), que concluyen que las personas con discapacidad intelectual a menudo tienen dificultades para mantener sus relaciones de amistad si no gozan de un apoyo para ello.

Acerca del hecho de verse, o no, con los amigos, las personas con discapacidad intelectual entablan amistad con las personas con quién comparten su día a día, ya sea en servicios socioeducativos que atienden a personas con discapacidad, centros especiales de empleo, u otros. Además, suelen ver a sus amigos solamente en dichos contextos. Estos resultados son relevantes teniendo en cuenta que para conseguir una inclusión real, las personas deben participar socialmente con sus compañeros en contextos diferentes a aquellos en los que suelen verse de manera programada (Smith et al., 2018).

Con respecto a la posibilidad de ver a los amigos fuera del servicio socioeducativo o fuera del entorno laboral, los participantes ponen de relieve que está condicionado por la distancia existente entre sus viviendas. Estos resultados coinciden con los estudios de distintos investigadores (Bane et al., 2012; Forrester-Jones, 2001; Mason et al., 2013) que evidencian la importancia del acceso al transporte, ya que, tal y como se ha comentado anteriormente, no disponer de él puede suponer un obstáculo para el mantenimiento de las relaciones de amistad. Por lo tanto, se puede afirmar que vivir cerca de los amigos de uno es algo beneficioso para el mantenimiento de las amistades y que, por consiguiente, el hecho de vivir lejos y no tener recursos para poder quedar puede suponer un obstáculo. Por consiguiente, aunque algunos de los participantes del presente estudio quisieran, cabe la posibilidad de que no

tengan recursos materiales o instrumentales (dinero, transporte, etc.) para quedar con sus amigos en espacios distintos al servicio socioeducativo o el trabajo. Por consiguiente, del mismo modo que en el estudio de Sullivan et al. (2016), se pone de manifiesto la existencia de barreras que impiden a las personas con discapacidad intelectual el desarrollo y el mantenimiento de relaciones de amistad.

En cuanto al grado de satisfacción con los amigos actuales, los resultados de esta investigación muestran como los participantes se sienten satisfechos en relación con sus amigos en el momento de la entrevista. Los motivos por los cuales mencionan sentir dicho grado de satisfacción son tanto la cantidad de amistades, que les parece suficiente, como la frecuencia con la que interrelacionan. Además, también argumentan que su satisfacción está relacionada con el buen trato que reciben por parte de sus amigos. Estos resultados coinciden con los de Forrester-Jones (2001), en el que un 82% de los participantes afirma tener suficientes amigos y no encontrarse en situación de buscar más amigos.

En otro orden de ideas, existe un aspecto que no ha sido abordado a lo largo de esta investigación y que, por lo tanto, constituye una posible línea de investigación futura. Se trata de los resultados obtenidos por investigaciones en las que personas con discapacidad aseguran preferir tener relaciones de amistad con personas sin discapacidad (Knox & Hickson, 2001), mientras otras prefieren establecer amistades con personas que también tengan discapacidad intelectual (McVilly et al., 2006). Se trata, pues, de información que no se ha contrastado con los participantes del presente estudio.

En cuanto al reconocimiento de haber vivido situaciones de abuso por parte de amigos y/o compañeros, los resultados de esta investigación muestran diferencias entre los jóvenes entrevistados y los participantes de los grupos focales. Cinco de los 11 entrevistados reconocen haber sufrido algún tipo de abuso por parte de amigos y/o compañeros, y en general se han mostrado reticentes a hablar de ello. En el caso de los participantes en los grupos focales se ha podido hablar de situaciones de abuso de una forma más natural –en comparación con los jóvenes entrevistados. Éstos hablaron de abusos sufridos durante la escolarización como una situación bastante habitual. Se trata de

personas de mayor edad y, por lo tanto, más maduras que los jóvenes entrevistados, y más capacitadas para hablar de temas que para los jóvenes pueden ser todavía tabú.

Las reticencias a la hora de hablar de aspectos normalmente considerados negativos se han dado también en otras investigaciones. De este modo, Wall (1998) asegura que muchas personas con o sin discapacidad intelectual son reticentes a admitir que no tienen amigos.

En la resolución de los conflictos que surgen con sus amigos, los participantes de este estudio afirman priorizar el hecho de hablar antes que otras estrategias –como la violencia, por ejemplo. Asimismo, los resultados también muestran que las personas con discapacidad intelectual recurren tanto a profesionales como a los propios amigos para que les brinden el apoyo necesario para resolver aquellos conflictos que les puedan surgir con sus relaciones de amistad. Se pone de relieve nuevamente la importancia del apoyo, sea de familiares, profesionales y otras personas, para poder mantener y gestionar las relaciones de amistad (Bane et al., 2012; Pallisera et al., 2016), así como con la idea de que las personas con discapacidad intelectual aprecian enormemente el apoyo relacionado con sus amistades (McVilly et al., 2006).

En otro orden de ideas, las redes sociales digitales son, actualmente, una vía de comunicación totalmente integrada en la actividad diaria de muchas personas y, por consiguiente, constituyen un sistema de interacción utilizado por muchas personas con discapacidad intelectual (especialmente los más jóvenes). De los resultados de este estudio se infiere que las redes sociales digitales son una herramienta utilizadas por todos los participantes de las entrevistas, así como también por la mayoría de los participantes de los grupos focales. Las usan para hablar con aquellos que ya son sus amigos, pero no para conocer gente nueva. En consecuencia, se puede afirmar que las redes sociales digitales pueden influir en el mantenimiento de las relaciones de amistad, ya que son una herramienta que permite estar en contacto frecuente con los amigos.

Este uso tan generalizado de las redes sociales digitales por parte de los participantes de este estudio merece hacer mención de los riesgos de su uso, que están ampliamente estudiados y pueden afectar al conjunto de la población

(Pegalajar y Colmenero, 2014). En general, la comunicación con sus amigos a través de redes sociales digitales es vista y descrita como algo normalizado por parte de los participantes. Aunque no todos los participantes de los grupos focales las utilizan, y esto puede deberse a que algunos de ellos son mayores, y tal vez las nuevas tecnologías no les interesen, o no hayan aprendido a utilizarlas. Y es que es sabido que existe una “fractura digital” ligada a la desigualdad en el acceso al mundo digital entre las personas con y sin discapacidad, de manera que las primeras experimentan más dificultades para beneficiarse de las ventajas de las redes sociales y de Internet (Chadwick, Quinn y Fullwood, 2016). Esto pone en evidencia la necesidad de un apoyo individualizado, ya que según Seale (2014), es esencial para que los usuarios adquieran o mejoren las habilidades necesarias para utilizar la tecnología.

En ocasiones puede parecer que las redes sociales digitales aíslan a las personas. Pero esta investigación permite obtener indicios de que las redes sociales digitales pueden facilitar a las personas con discapacidad intelectual el estar en contacto con sus amigos y, por lo tanto, pueden favorecer el mantenimiento de sus relaciones de amistad. Por este motivo, se considera relevante la profundización en este aspecto, de modo que se pueda analizar el uso específico que hacen las personas con discapacidad intelectual de las redes sociales digitales, el tipo de redes sociales digitales que usan, la frecuencia con que las usan, etc. Así pues, se trata de una futura línea de investigación que se podría abordar.

3.4. Limitaciones de este estudio

Este estudio tiene algunas limitaciones. La primera es el número limitado de entrevistas desarrolladas, lo que no permite una generalización de los resultados. De todos modos, tratándose de una investigación cualitativa, en ningún momento se ha buscado la generalización de los resultados obtenidos.

En segundo lugar, el rango de edad (de 17 a 19 años) de las personas entrevistadas es tan estrecho que no ha permitido la participación en entrevistas a jóvenes más maduros (solamente han participado en grupos focales). Este hecho ha conllevado que algunos de los entrevistados no hubiera

ni tan siquiera pensado o reflexionado previamente sobre alguno de los temas tratados durante la entrevista, elaborando, en consecuencia, respuestas poco desarrolladas.

Y en tercer lugar, es importante mencionar que a lo largo del presente estudio han sido arduos los esfuerzos para evitar la unilateralidad y, por consiguiente, los esfuerzos por tener siempre presente la importancia no solamente de las habilidades personales, sino también de las oportunidades que se tienen a la hora de establecer y mantener relaciones de amistad.

CHAPTER 4:

DESIGN, DEVELOPMENT AND ASSESSMENT OF A SOCIAL SKILLS TRAINING PROGRAMME

CHAPTER 4. THE FRIENDSHIP & SOCIAL SKILLS PROGRAMME

This chapter sets out to answer the fourth aim of this thesis: to design, implement and evaluate a training programme to improve social skills related to the establishment and maintenance of friendships, in order to help young people with ID develop their desired participation processes with the support of social networks.

Despite this thesis being based on the social model of disability, which focuses on the context in which the person lives (Oliver, 2004) and moves away from the idea of disability as an individual problem (Barnes & Mercer, 2010), literature shows that people with ID sometimes have less developed social and communicative skills than their counterparts without disabilities (King et al., 2013). This phenomenon, analyzed from the social model of the disability, could be due to the obstacles generated by some of the obstacles that society lays (Ferreira, 2010), as the attitudes of some citizens, the language used or the organization of socio-educational services that work with people with disabilities, for example (López González, 2006). For this reason, the contribution of the training programme presented here is considered relevant, as it can make people with intellectual disabilities wish to work on and improve the development of their communicative and social competences.

The chapter will describe a specially-designed, implemented, and assessed programme, the Friendship & Social Skills Programme (FSSP). This focuses on the social skills needed when making and maintaining friendships, thus promoting the construction of social networks and friendships of young people with ID, and leading to the overall aim, for them to become more competent when making and maintaining friendships. No es tracta d'un training programme destinat a fer amics dins el grup de participants, sinó a treballar al voltant d'aquelles skills que faciliten l'establiment, manteniment i gestió de les relacions d'amistat. It is not a training programme aimed at making friends within the group of participants, but at working on those skills that facilitate the establishment, maintenance and management of friendships.

This chapter will deal in depth with the session design, application, implementation, and assessment. The assessment results are discussed at the end of this chapter.

The first programme took place during the 2015-2016 school year, and the second during that of 2016-2017. The assessment of the first course served to improve both the design and implementation of the second. The focus here is on the first course, as there is more information available.

The design, implementation and evaluation processes of the FSSP training programme has some of the characteristics of what is known as *action research*. This term refers to a broad range of strategies used to improve the educational and social systems, as it is considered a tool capable of generating social change and knowledge about social reality, while it provides autonomy and empowers those who develop action research (Latorre, 2003).

Analyzing various definitions of action research found in the literature, some similarities of this methodology are perceived with the process of design, implementation and evaluation of the FSSP training program that is described in this chapter. Kemmis (1984) defined action research as a way of self-reflexive inquiry carried out by those who participate in social situations. In the same way, Bartolomé (1986) defined it as a reflexive process that links research, action and training. These characteristics are shared with the FSSP training program that is described in this chapter, as it has developed an investigation about the social situation, while it contributes to the training of both young people with intellectual disabilities and professionals from socio-educational services. Moreover, the FSSP training programme promotes a social change: the social inclusion of the participants of the FSSP training programme. But what makes it similar to action research is the fact that it all started with a generalised problem put forward by professionals who work with people with intellectual disabilities, that both professionals and people with intellectual disabilities have participated in the analysis of the situation, and that the FSSP training programme has not only been jointly designed, but also jointly developed and evaluated with socio-educational service professionals and people with intellectual disabilities. As a result of all this process of analysis, action and reflection, all the participants involved gain training and knowledge.

In other words, based on the experience of participating in the FSSP training program experience, the socio-educational service professionals and the people with intellectual disabilities are more prepared to do another cycle of analysis, action and reflection.

Other definitions of action research establish that it is a professional intervention with the intention of generating an improvement (Lomax, 1990), or the study of a social situation in order to improve the quality of the action developed within it (Elliott, 1993). These are characteristics that can also be found in the FSSP training programme, since apart from the aim of helping people with intellectual disabilities to develop or improve the skills needed to establish and maintain friendships, the FSSP training programme attempts to identify the action strategies implemented throughout the training sessions in order to evaluate and improve them.

Kemmis and McTaggart (1988) also describe some of the most significant features of action research, and some of them are shared with the design, implementation, and evaluation processes of the FSSP training programme, as for instance the fact that it followed a participatory process –professionals and people with intellectual disabilities participated in different phases of the FSSP development experience-, or the fact that it puts forward a systematic process of learning –the FSSP proposes to develop different activities in a specific order over a period of several months, and each of the sessions follows a similar structure-, or finally, the fact that the FSSP entails changes that affect people –it is intended that both the professionals and the participants with intellectual disabilities involved develop skills that they can then put into practice in their daily life or job.

There are also similarities between the FSSP training programme and Elliott's (1993) claims that suggest that action research should include theory into practice, and that such practice must be reflective and contemplate self-evaluation. Specifically, the FSSP training programme introduces work content and methodological strategies based on research results found in the literature (theory). Moreover, the development of the FSSP training programme has been self-evaluated by the trainers through a reflective evaluation of the course of the different training sessions.

But, on the other hand, not all the characteristics that Kemmis and McTaggart (1988) attribute to action research are similar to what was developed with the FSSP training programme. An example of it is the hierarchical approach used during the development of the sessions of the FSSP training programme, which should be decreased if pretending to develop action research, as proposes Zuber-Skerritt (1992).

Therefore, although not being initially considered as an action research proposal, once finished, there can be perceived the similarities between the FSSP training programme approach and the main characteristics of action research. The FSSP training programme seeks an improvement through a specific intervention (Lomax, 1995) and it gets closer to the reality by linking the theory with the social change (Kemmis & McTaggart, 1988).

4.1. Rationale of the FSSP

Collaboration was at the core of the FSSP. The programme involved the participation of teaching staff from the University of Girona; students taking an optional Social Education course there; the author of this thesis; two professionals from the TRESO socio-educational service; and a number of young people and adults who are frequent users of the service. It was a learning-service experience (Diaz-Garolera, Pallisera, Ferrer, Sala, & Fullana, 2016) in which the university students produced an assessed piece of work covering the design, implementation and assessment of a training programme related to their study area. Given that this programme answers a real need of the people who receive support on a socio-educational service level, both the service itself, and those who use it participated in various stages of its development, and benefited from it.

The four phases of the programme are summarized below. The first three were sequential, while the third and fourth were simultaneous.

- 1) Identify the social skills [SS] needed to make and maintain a friendship at the following stages: before the relationship, in the initial stages, during the maintenance of the friendship, and when it ends.
- 2) Design the programme, focusing on promoting SS.

- 3) Implement the programme with a group of young people with ID.
- 4) Assess the young people's learning outcomes, the programme design, and implementation process.

The most important roles in the first phase, SS Identification, were played by the Social Education students, and two groups of young people and adults from the TRESA service. They defined the SS they deemed necessary when forming and maintaining a friendship. This information was then classified by the university teachers, the author, and the TRESA service professionals, who then established an outline of the course content.

The second phase, designing the programme, involved the collaboration of all groups except the young people with ID. The students designed 5 assessed training sessions aimed at promoting the SS of people with ID. Once the work had been reviewed, the university teachers, the author, and the service professionals then designed the teaching units.

The author and a service professional carried out the following phase, programme implementation. The professional already knew the participants, while the author attended five morning training sessions in TRESA, meeting the future participants and gaining insight into the group's dynamics.

Lastly, the author was responsible for assessment. She was supported in this by the university teachers, and service professionals who had been involved in the earlier phases. Table 10 summarizes the phases, timelines, and the participants.

PHASES	TIMELINE	PARTICIPANTS
1) Identify social skills necessary for forming and maintaining friendships	Start of school year 10/10/15	Social Education students
		Young people and adults from TRESA
		University teachers, author, and service professionals
2) Design the programme oriented at promoting previously-identified skills	10/10/15-30/01/16	Social Education students
		University teachers, author, and service professionals
3) Implement the programme with a group of young people with ID	1/02/16-29/04/16	Author
		Service professional
4) Assess learning outcomes, programme design and implementation	1/02/16-10/6/16	Author

Table 10: Programme development phases, timelines, and participants.

4.2. Design of the FSSP

Identification of skills [Start of school year - 10 October 2015]

In a dynamic and participative focus group that took place during a class, university students taking the optional “Autonomy and Disability” course (part of the Degree in Social Education) established the skills they felt necessary when building social networks. They discussed and debated ideas before writing all the social skills they felt necessary on a whiteboard (Image 2).

At the same time, three groups of young people with ID carried out the same activity in one session per group. These took place in Fundació TRESA, where the young people receive support for their social and professional inclusion; they were supported by the service professionals. The participative nature of the sessions stimulated the sharing of personal experiences; as above, the resulting social skills were noted on a mural (Image 3).

The teachers, author, and the service professionals compiled the information, analyzed the data and drafted the basic document, classifying the factors into four phases: before the relationship; initial stages; maintenance; ending (see Table 11).

CONTINUÏTAT				
ABANS	INICI	CONFIANÇA	APROFUNDIMENT INTERDEPENDÈNCIA (Peque \leftrightarrow)	FINALITZACIÓ
seguretat en mi	intenció comunicativa	empatia	acceptar autors	autoocrítica
tenir-ne ganes	habilitats comunicatives	escollta activa	assertivitat	acceptació
actitud facilitadora	sentit de l'humor	sinceritat	capacitat superar diferències	capacitat superar del
aparença física	trobar coses en comú	constància	respectar temps i ritmes	superar dificultats (distància, abandonament...)
capacitat d'observació	ser tu mateix	capacitat donar suport		
no prejudicis	autoconeixement	capacitat valorar la relació (pro i contra)		
		evitar dependència		

Image 2: Necessary social skills according to university students.

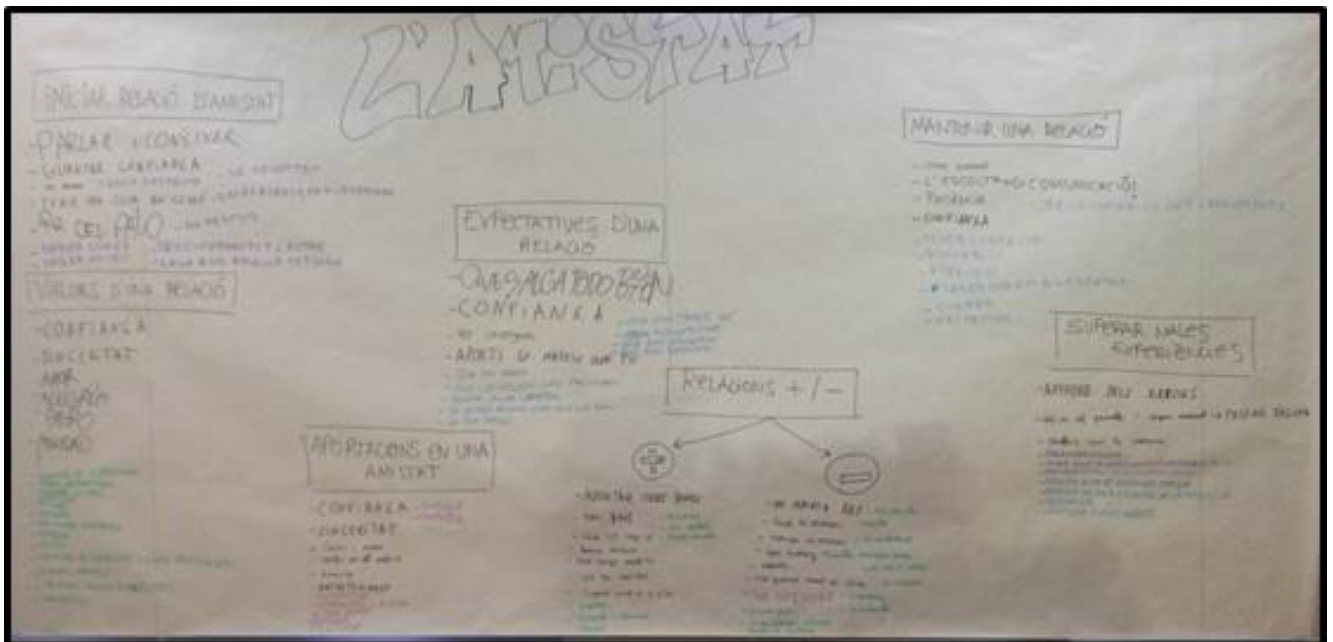


Image 3: Necessary social skills according to service users with ID.

	Univ. of Girona students	TRESC young people and adults	Subjects that play a role in skills needed to form and maintain a friendship
BEFORE THE FRIENDSHIP	X		Being willing and interested in building a relationship.
		X	Values provided by friendship.
	X		Prejudices (mine towards others, and vice versa).
		X	Expectations: self-knowledge, being realistic.
	X	X	Physical appearance.
INITIAL STAGES	X		Communicative skills.
	X	X	Interest in the other person, listening, letting them speak, respecting them, being friendly, taking the initiative to meet.
	X	X	Being oneself (sincerity).
MAINTENANCE	X	X	Skills needed to look after and maintain relationship. Trust, listening, empathy.
	X	X	Ability to value relationship: the good points (discretion, mutual help, confidentiality, acceptance, sincerity, balance) vs. the bad points (complaints, discrimination, dependence, manipulation, incorrect conduct).
	X	X	Identify situations of abuse (insults, mistreatment, causing offence, manipulation, blackmail, forcing someone to do something, etc.).
	X	X	Respect the other person's pace and rhythms. Be patient. Look after the relationship.
	X	X	Skills to overcome differences: negotiation. Accept criticism, assertiveness, patience.
END	X	X	Self-criticism. Look back on relationship to learn from mistakes and make changes.
	X	X	Overcome bad experiences. Grief. Turn the page and carry on. Regain motivation.
		X	Look for new friends.
		X	Seek help.

Table 11: Subjects that play a role in skills needed to make and maintain a friendship.

Design of programme sessions [10 October 2015-30 January 2016]

There were three consecutive stages in the design process of the 12 FSSP sessions. This ensured greater clarity and understanding between all those involved (university students, university teachers, service professionals, and the author).

Stage 1: The teachers, author, and service professionals laid out the guidelines of the assessable work that the students taking the “Autonomy and Disability” course had to submit. Part of one session was dedicated to presenting these guidelines. The presence of the teachers and service professionals gave the students the chance to answer questions on the technical aspects of their work, as well as more practical aspects and contextualization. The students were split into groups of 4 and asked to choose one of the phases of a friendship (before, initial stages, maintenance, end) and design a 5-session training programme aimed at young people with ID, with learning and assessment activities based on film or video clips.

As the students were given the freedom to choose, their work did not include work on all the above-mentioned SS.

A follow-up meeting was organized at the end of November between the groups of 4 students, the teachers, and service professionals. The students presented their proposals, which were not fully-defined at that time, and received feedback. This enabled them to make improvements before finally submitting the work.

Stage 2: Once the various programmes had been received, they were analyzed to choose activities that could complement and link to each other, making them suitable for the practical and experiential work on SS. The teachers, service professionals, and author chose those activities they deemed the best and most viable for their implementation in the given context. This formed the basis of a first draft, covering both the content and organization of the FSSP sessions.

Stage 3: Lastly, the author, with the help of the service professionals, produced the definitive proposal. This included the general aims of the programme; the specific aims and design of each session; a range of

assessment criteria, guidelines, and instruments to be used to assess the programme and learning outcomes; and a technical file with the plan for each of the 12 sessions (including aims, training and assessment activities).

Each session began with a short reminder of the contents of the previous session. The new subject was then presented, to be covered through the use of video, images or personal experiences. The following two hours were dedicated to a range of activities; there was then a 30-minute break, after which a final activity took place, thus wrapping-up the subject covered. At the end, participants were asked to complete an assessment and satisfaction questionnaire. Annex 7 includes the plans of each session, with a brief description of the activities and their timing.

4.3. Implementation of the FSSP [1 February -29 April 2016]

The FSSP consisted of 12 weekly sessions, each lasting 3 ½ hours. Since the participants were already accustomed to training sessions of this length, it was thought convenient to adapt the training around their routines. The programme took place in the Faculty of Education and Psychology of the University of Girona, thus giving the young people experience of working in university and professional contexts. Once the programme had finished, the participants received certificates that credited them with 42 hours of training in social skills. The various elements of the programme are detailed below.

Programme Aims

The main aim of the FSSP was to help people with ID develop or improve the skills needed to form and maintain friendships, thus leading to greater social competence. The specific aims for the participants were: 1) *To learn, and become aware of the importance of SS necessary in all stages of a friendship;* and 2) *To become more competent when forming and maintaining friendships.* The aim for the trainers was: 3) *To obtain information regarding the effectiveness of the programme.*

Participants

10 young adults with ID participated in the first FSSP; they were aged between 18 and 35, and regularly attended TRESA. The trainers were the author, and a service professional, who was already known to the participants.

Table 12 shows the friendships the participants in the FSSP had at the start of the training sessions.

PARTICIPANT	GENDER	AGE	DESCRIPTION
A	Female	24	Dependent on partner. Few friends through social service.
B	Male	30	Few friends in neighbourhood. Does weekend activities alone.
C	Female	22	Few friends through social service.
D	Male	23	Does country dancing and considers others dancers (older than him) friends.
E	Male	18	Few friends through social service.
F	Male	24	Considers people he has now lost contact with to be friends. Does hobbies alone and at home.
G	Male	22	Few friends through social service.
H	Male	22	Few friends through social service.
I	Male	23	Few friends in neighbourhood (mother instigates some gatherings).
J	Female	30	Meets a childhood friend regularly. Does hobbies alone at home.

Table 12: Description of participants' friendships.

Methodology

A range of dynamics was used. These were always based on situations seen in film clips and/or other visual material. A range of different activities and dynamics were used to maintain the participants' attention and motivation. An effort was also made to prioritize those activities that might prove useful and transferable to their daily lives. Most activities were, therefore, practical, allowing the free expression of the young people and promoting the participation of them all.

Organization of participants

The sessions took place in a spacious classroom in the Faculty of Education and Psychology of the University of Girona; this meant that all available space could be used to group participants in numerous ways; individually, in pairs, small groups, or as a whole group.

The various activities, methodologies, and groupings provided an active environment that avoided monotony. The pairs and small groups were randomly chosen, and efforts were made to ensure that everybody worked with everybody else during the course.

Contents

The contents covered were based on the different SS needed to form and maintain friendships that the university students and young people with ID had listed, as shown in Table 11. The contents are shown in Table 13.

SESSIONS		CONTENT	LEARNING OUTCOMES
1-3	Prior to friendship	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Positive outcomes of friendships ▪ Self-knowledge 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflecting on and discussing benefits of having friends. ▪ Thinking about oneself and strengthening one's own perception.
4-6	Initial stages	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prejudices ▪ Communicative skills 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discovering prejudices one may have. ▪ Learning about communicative skills related to friendship. ▪ Sharing own experiences related to communicative skills (achievements or failures).
7-9	Maintenance	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Good vs. bad aspects of friendships ▪ Caring for & maintaining friendships ▪ Identifying abuse ▪ Resolving conflicts 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sharing experiences about own friendships. ▪ Reflecting on and discussing positive and negative experiences one may have in a friendship. ▪ Learning about attitudes, resources and advice on the skills needed to care for friendships. ▪ Identifying and learning about different types of violence and abuse. ▪ Learning about tools and resources for resolving conflicts.
10-12	Ending	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asking for help ▪ Self-criticism 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflecting on and discussing benefits of asking for help. ▪ Reflecting on and discussing learning from mistakes. ▪ Reviewing content worked on.

Table 13: FSSP contents and learning outcomes.

Timing and sequencing of activities of each session

The calendar of the programme, which took place between Friday 29 January and Friday 22 April 2016, is below. A fortnight after the programme ended, all participants were individually interviewed; these interviews provided feedback for the programme assessment.

JANUARY						
M	T	W	T	F	S	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

FEBRUARY						
M	T	W	T	F	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29						

MARCH						
M	T	W	T	F	S	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

APRIL						
M	T	W	T	F	S	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

MAY						
M	T	W	T	F	S	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

	12 FSSP training sessions
	Individual assessment of contents, through interview

Table 14, below, summarizes the main activities in each session. A detailed description of them and their timing can be found in Annex 7.

SESSION	DATE	SEQUENCING OF ACTIVITIES
Phase: Prior to friendship		
1	29/1/16	-Videos showing situations of abuse by other secondary school students, as well as situations of support. Group mural: what we appreciate in a relationship, and what we do not. -Individual file on our life circle (phrases about each person's friends).
2	5/2/16	-Relate content of mural (from previous session) to specific values and qualities. Explain them to each other, and individually order them from most to least important. -Recipe for friendship (bottle with coloured pebbles; what we value in a friendship, and what I bring to a relationship).
3	12/2/16	-Video in which a father encourages his son to fight for his dreams. Talk about personal abilities, and the effort needed to achieve what one wants. -Drawing <i>My tree</i> (roots=personal abilities; branches=successes in life; leaves=positive personality traits). -Content assessment game (Snakes and ladders, questions in each square. There is no single winner, strength comes through collaboration).
Phase: Initial stages		
4	19/2/16	-Experiment in which images of people are shown, participants asked to describe them (physical description, tastes, hobbies, etc.). Then watch Coca-Cola experiment video (https://www.youtube.com/watch?v=qrFNh_poAXs), and reflect on one's own prejudices. -Line dynamic (group together those with something in common).
5	26/2/16	-List communicative abilities. -Video in which a doctor does not listen to their patient, analysis of what happens. -Thinking of one's own communicative abilities. -Role plays (participants given cards with explanations of what they have to do and how they have to act. Two people interact. The others analyze what they see, what was done well or badly, and what advice they would give).
6	4/3/16	-Detect communicative abilities in others. -Role plays. -Content assessment game.
Phase: Maintenance		
7	11/3/16	-Explain what is suggested by a number of images of friendship. Each participant chooses two: one reflecting support, the other a negative

		<p>aspect/abuse. Pool ideas and make notes on mural.</p> <p>-Video <i>Cites</i> (TV3) [http://www.ccma.cat/tv3/alacarta/cites/cites-capitol-6/video/5528393/# (17:30-22:12)]. □ <i>Are they right for me?</i> Following video, questions for debate among entire group. Conclude with the idea that one has to know the other person well before mutual trust can be established.</p> <p>-List actions each person can take to favour maintenance of a healthy relationship. Hand out paper, participants write down their ideas. Pool them on the mural, and group debate.</p>
8	18/3/16	<p>-Explain abusive situations and/or actions that we cannot allow (personal experiences, or those of colleagues). Then, debate the hypothetical situations and decide whether or not they involve abuse.</p> <p>-Film clips in which students are victims of bullying by classmates: scenes include physical violence, false accusations, and emotional violence. Talk about and debate them.</p> <p>-List reasons why a relationship should be ended (group mural).</p>
9	1/4/16	<p>-Outline steps to be taken to resolve a conflict (individually, and then in a group). Then explain the 'traffic light' method to resolve conflict (relax, think of solutions, put one into practice).</p> <p>-Set out a problem between two people. Together, use the traffic light steps to try and resolve it. Participants can explain personal conflicts they have resolved using a similar or different method.</p> <p>-Write an anonymous constructive criticism of two group members. Each person reads out texts criticizing them and voluntarily says whether or not they agree. Then, each participant notes how they have felt on receiving the criticism.</p> <p>-Two people do a role play: one person knows their role, the other does not (they improvise). Work on thinking before speaking, and accepting criticism.</p>
Phase: Ending		
10	8/4/16	<p>-Video showing influence one person has over another. List on the mural the advantages and drawbacks of asking for help in conflict resolution.</p> <p>-Family tree of each participant's friendships.</p> <p>-Individually analyze why some of these relationships ended.</p>
11	15-4-16	<p>-Assessment game on content covered in sessions 10 and 11 (teams choose the right answer).</p> <p>-Participants form groups, design assessment questions, other groups answer them.</p>
12	22-4-16	<p>-Group discussion to assess the progress of course.</p> <p>-Explain to participants that they will go to TRESA one day for the individual assessment (fix the day).</p> <p>-Issue certificates.</p> <p>-Snack and words of farewell.</p>

Table 14: Sequencing of FSSP activities.

4.4. FSSP Assessment and Results [1 February-10 June 2016]

The fourth and final phase was the assessment of results, participants' learning outcomes, and the implementation and development of each session. An in-depth description follows of the first FSSP course (2015-2016 school year). This course served to establish those improvements that needed to be made, and how future courses should implement them. A similar process took place at the end of the second course, but is not described in detail.

Assessment

The basic aims of the assessment were: 1) *Assess how the programme worked and developed*; and 2) *Assess whether there has been an improvement in the participants' knowledge of the skills needed to form friendships*. Information on each of the sessions was compiled such as whether activities and aims were aligned; strategies and dynamics used; and the roles of trainers and participants. The data used proceeded from observation, group discussions, and interviews with trainers, participants, and those service professionals who had been involved in designing the programme.

The assessment plan specifically covered the following items:

1. The planning of the programme and the sessions.
2. The development of each block of contents regarding:
 - a. Aims
 - b. Contents
 - c. Materials used (documentation, videos, presentations, etc.)
 - d. Activities: sequencing and strategies
 - e. Assessment
 - f. Role of trainers
 - g. Participant participation
 - h. Participant interest/motivation
 - i. Participant satisfaction (the young people with ID, and trainers)

3. The link between participant learning outcomes and the programme aims, in sessions and subject blocks.
4. The overall satisfaction of all participants (the young people, and trainers).
 - a. Perception of usefulness of course
 - b. Perception of learning outcomes

The instruments used in assessing each of these aspects, when they were used, and the people involved are examined below.

Assessment implementation

In order to assess these aims, a series of instruments were produced; they were used at different times in the design, implementation, and assessment phases. Table 15 shows the instruments designed and their use; while Table 16) links each instrument to when it was used, and the people involved in each case.

ASSESSMENT INSTRUMENTS DESIGNED		
INSTRUMENT 1 (Annex 8)	Individual questionnaire on technical aspects of each session (assessment of aims, activities, participants' roles, etc.)	Completed by trainers at end of each session.
INSTRUMENT 2 (Annex 9)	Individual questionnaire asking all participants what they had learned, what they had liked, and what not.	Completed by participants at end of each session.
INSTRUMENT 3 (Annex 10)	Individual oral interview with questions on main subjects covered in the 12 sessions. Established achievement of aims.	Answered by young people with ID 2 weeks after end of FSSP.
INSTRUMENT 4 (Annex 11)	Interview asking professionals for their opinion of: planning and design of FSSP; its use; results obtained; and an assessment of the collaboration with the University. Informed consent required.	Given to 2 service professionals (one took part in the design of the FSSP; the other was a trainer)
INSTRUMENT 5	Focus group asking young people with ID their opinion on: activities carried out; materials used; subjects covered; usefulness of course; and personal satisfaction. Informed consent required.	During the final session.

Table 15: Assessment instruments.

Feedback on how the course was progressing was obtained from trainers and participants. This was weekly, after or during the session, and post-course. It took different forms.

Trainers were asked to complete end-of-session questionnaires (see Annex 8). The aim was to analyze each session to detect possible ways to improve the strategies used and the content covered; as well as to promote the co-operative learning of the trainers, and their own improvement as education professionals. The questionnaire was wide-ranging, with specific questions that could be quickly answered, gathering information on the aims set out for each session, the content covered, the material used, activities realized and their sequencing, assessment of aims, the role of the trainers, that of the participants, and their participation and motivation.

The participants also completed a short individual end-of-session questionnaire (see Annex 9). This took place during the final 10 or 15 minutes of each session; they were asked to say what they had liked most in the session, what not, and why. Each participant was also asked to summarize what they had learnt, in order to assess the learning outcomes and the activities. Furthermore, the final session was dedicated to a group discussion in which a PowerPoint presentation was used to ask guided questions, eliciting the young people's opinion of and level of satisfaction with the activities, materials and subjects covered during the whole programme.

The assessment of the learning outcomes was carried out in groups, through participative games every third session; and individually, through oral questions the author asked each participant two weeks after the training programme ended (see Annex 10). There was systematic observation by the trainers throughout the course, and a range of group dynamics were recorded that provided evidence of reaching the goals set out in each session. These ensured that the learning outcomes of each participant were assessed. Specifically, participants were asked 15 questions designed to elicit the achievement of the aims of each session. The questions referred to the subjects covered, such as the values of friendship, self-knowledge, prejudices, communicative skills, abusive situations, conflict solving, seeking help when necessary, and self-criticism.

Programme design and planning was assessed once the course had finished. One of the trainers was interviewed (see Annex 11), and a service professional who had been involved in session design. They were asked their opinion on those aspects related to the design and implementation of the programme, and also about the collaboration between the service and the University.

More specifically, they were asked about the justification of this kind of course; the contents they considered most necessary and valuable to the participants; the best activities to work on social skills; the problems inherent in individually assessing these skills; the benefits and drawbacks of collaborating with the University; and possible improvements for future similar programmes.

Table 16 summarizes the data collected, the different instruments used, and when assessment took place.

DATA-GATHERING STRATEGIES	DATA COLLECTED ABOUT THE RUNNING OF THE PROGRAMME	DATA COLLECTED ABOUT PARTICIPANTS' LEARNING	WHEN
Participant questionnaire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participants' opinions regarding sessions ▪ Participants' suggestions for future sessions 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participants' perceptions regarding own learning. 	Sessions 1 to 12
Trainer questionnaire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trainers' opinion regarding session aims, content, materials, activity sequence, assessment, and roles of participants and trainers ▪ Trainers' suggestions for future sessions 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trainers' perceptions regarding participants' overall learning. 	Sessions 1 to 12
Participant focus group	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participants' opinions regarding content, materials and activities 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participants' opinions regarding usefulness of own learning, and personal satisfaction. 	Session 12
Individual participant interviews		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participants' achievement and learning outcomes. 	After FSSP
Individual trainer interviews	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trainers' opinions regarding content, activities, materials and assessment 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trainers' opinions regarding usefulness of participants' learning. 	Before and after FSSP

Table 16: Data-gathering strategies used, and times of data collection.

Data analysis

Information follows regarding the analysis of the data compiled during the first FSSP training programme. The information gathered in the end-of-session questionnaires completed by the participants (Annex 9), and trainers (Annex 8), was analyzed weekly, in order to incorporate improvements in the remaining sessions, and on future courses.

The participants gave their consent for the group discussion and the individual interviews (Annex 10) to be recorded and transcribed. The most important ideas provided by each participant were collated and grouped in 4 different *Word* documents. Each of these *Word* documents compiled data from a different topic: planning of the FSSP, development of the FSSP, participants' learning outcomes, and participants' satisfaction. Extra attention was given to those ideas that arose most often. An identical process applied to the interviews of the service professionals (Annex 11), developing 4 more *Word* documents with data related to the topics: planning of the FSSP, development of the FSSP, participants' learning outcomes, and professionals' satisfaction.

Results of FSSP assessment

The results are presented below; they follow the aims set out in the assessment plan:

1. The planning of the FSSP and the various sessions.
2. The development of each block of contents during the 12 sessions.
3. The learning outcomes of the participants related to the course aims, by session and subject block.
4. The satisfaction of participants (young people, trainers).

The assessment of each aspect required different tools, and a range of people were involved (see tables 14 and 15). The most relevant results obtained are outlined below.

4.4.1. Results of the assessment of the planning of the FSSP and the various sessions

The planning of the FSSP and the 12 sessions were assessed after the course had ended, through an interview with two professionals from the collaborating service. One was the professional who had been involved in session design; the other was the person who had participated as a trainer (see Annex 11).

The impressions were highly favourable, both professionals highlighted the need of many young people with ID to work on and improve their SS, not only in order to strengthen their social network, but also to improve their chances of professional insertion, and contribute to an optimal transition to adulthood. The professionals had noted problems in the inter-relation of the young people, and a lack of self-knowledge that negatively influenced conflict solving. They felt that further training was needed to solve certain daily social situations.

It's a part of life that they have to work on. Both for their everyday life, and for their professional insertion, and for their autonomy. It's a part of the transition to adulthood (...), and if they've got better SS, then they'll be able to solve the situations they come across better.
(Service professional)

When you see how they relate to each other, when they've got a conflict, how they position themselves or how they try to deal with it. You see that (...) they're lacking a bit of self-knowledge and training (...). (Trainer)

When problems arise, they generally speak to the reference tutor about it (...). Then it's a case of "Right, you've got these problems, let's work on them". But it's a guided process. (Service professional)

When discussing the SS they deemed most necessary in order to help extend the social network of people with ID, both coincided in the importance of the process of self-knowledge, necessary in order to better analyze the relationships they form. They also believed that empathy was an important aspect to be worked on, as it facilitates learning how to position oneself taking other points of view into account.

SS of self-knowledge, knowing what you're like and how you relate with others, how you think, and how you manage emotions. Then, how you communicate (...) what they expect from others (...).
(Service professional)

Part of SS is firstly knowing yourself, and then you can see what strategies are most useful for you [to solve a problem]. (Trainer)

Regarding the activities planned in the training sessions, they felt that it was hard to standardize any kind of optimum activity for people with ID, saying that it was vital to assess the real needs of the people the activities are designed for. However, they did feel that experiential activities and/or those that come from experience facilitated comprehension and learning.

What's important is to see who the activities are aimed at to know what kind of activity is going to be the most adequate (...) People with ID have a lot of different difficulties (...). There's a range of things, like adapting your language, that they're experiential...
(Service professional)

Experience it, and the videos have worked really well (...). It's always better than a text. Or as practical as possible, like role playing.
(Trainer)

Connecting with their experiences, keeping their most significant experiences in mind (...) it's got to be learning that's useful in daily life. (Service professional)

One of the professionals added the idea that the FSSP was also a peer support group, leading to a large amount of relating with group colleagues, and that everybody had the chance to take part and share their personal experiences.

They have little experience sometimes. To be able to see other situations, what they'd do in that situation, that they can see themselves doing things they haven't done before... (Service professional)

It acts as a support group too. You can explain your experience, and the others can advise you (...). A much more positive experience than a class where there's only a relation between teacher and student. That their colleagues can also do this reinforcement.

(Service professional)

(...) they're with someone they're not normally with, and they can be more natural and relaxed [than in the socio-educational service].

(Trainer)

They also positively valued the use of very different working methodologies in an individual session, as they felt that this spurred the young people's motivation and attention. The service professional who participated as a trainer felt that the experience had helped her learn new methodological strategies.

On a methodological level, I've been able to see what good materials are. And, for us, that's very positive. (Trainer)

Very varied. We don't have time to sort out the content this well, or produce a programme like this. (Trainer)

(...) it's been good, even for my own training; it's like a recycling.

(Trainer)

Both professionals recognized the difficulties inherent in assessing a person's SS. It is hard to establish measurable indicators, and the most useful information is often that provided in tutorials or personal interviews. These enable a deeper understanding of the individual's perceptions and daily life. They were aware that the results of work on SS cannot be detected in the short term, and that continuous work on daily situations is called for. They also mentioned that observing the individual in each and every situation they come across is highly complex. One of the professionals referred to the importance of knowing just how an individual views friendships, some people value a wide network of friendships much more than others.

Often, short-term results can't be seen. Acquiring SS is training.

(Service professional)

It's hard to set measurable indicators. They'd be indicators of self-esteem or self-satisfaction (...) the tutorials, the assessments they make of how they feel with their colleagues, of how they solve a conflict (...), and how this changes. (Trainer)

Some people need relationships more than others. For some people, it's very important, and for others it isn't. (Service professional)

You have to see them in a lot of different parts of their lives. And surroundings that we sometimes don't know about. You see them here [in the TRESO socio-educational service], but... Sometimes they talk about friends who they feel are really present, but, in fact, aren't... (Trainer)

It's their daily life that we have to work on from here [TRESO]. (Trainer)

Both professionals agreed that the collaboration between the University and the socio-educational service had been very positive, benefiting the participants and the university students. It was particularly enriching for the latter to take part in a service-learning programme, and for the former to take part in training in a mainstream context. The idea is to repeat this experience in the coming years depending on the needs of the young people.

Being able to come to the faculty (...) because they can find people of their age studying there. (...) And for self-esteem, because it's the acme of training [studying in the University]. (Trainer)

(...) this learning-service work is reciprocal. We benefit from it, and they do as well. (Service professional)

The fact that there were 12 sessions –and no less- was highly valued by the professional who took part as a trainer, as it provided the chance to cover the subjects in depth. Both professionals agreed that the general subject chosen – forming and maintaining friendships- was important in everybody's life, and that further work could be done to work on any aspect deemed necessary.

The 12 sessions are necessary to cover the ideas in some depth. Because they've already got some idea. (Trainer)

Friendship (...) is something that's interested them, and been useful.

Of course there's more work to be done, because friendships are very important. (Service professional)

The professionals also mentioned that the end-of-session questionnaire could be simplified, as it takes time that could be better used in a group discussion of ideas and sessions. Meetings between trainers and professionals during the course were proposed. This would enable closer monitoring of the development of the programme, and trainers could note their ideas, impressions, and assessments in a field diary. Both professionals also stated that the university students could have been given a larger role, and that future editions could see them taking part in the programme itself.

Assessing how each session's gone could be shorter (...) it's too much work, it's been very laborious. I've still got work outstanding, but there's no point now. It would be better if it was shorter, like a field diary. (Trainer)

And, perhaps, in the middle, set up a meeting. That might make it easier. It would be a way to talk about it all, and solve things quicker. We'd talk about the comments and observations we'd made in the field diary. (Trainer)

The Social Education students could do this learning-service (...) We'd benefit, and so would they. (Service professional)

4.4.2. Results of the assessment of the development of each block of contents during the 12 sessions

The end-of-session questionnaires (Annexes 9 and 10), and the focus group provided assessment of the development of each content block. Attention was paid to the aims, contents covered, materials used, training and assessment activities, and the role of the various participants.

Assessment of aims

The trainers (the author, and the service professional) considered the setting out of aims to be positive, by which we refer to the initial presentation and explanation of the rationale behind each set aim and activity. However, once the programme had finished, both trainers felt that some of the set aims were hard to assess as they were either too generic, or because there was no chance to assess them in the short or long term. The aims that are more complicated to assess should therefore be rethought. Focus could be placed on the assessment of theoretical knowledge, or how it is presented to the participants. Nonetheless, the problem still remains of how to assess strategy acquisition and use in the long term and in certain spontaneously arising situations.

Assessment of contents

The participants stated that the subject of the FSSP was of great interest. Trainers felt that the subject was aligned to participants' needs and personal interests. As is to be expected, some subjects were of more interest than others. Specifically, the most interesting ones were "the values of friendship", since they focused on their own friends and the things they do together; "looking after and maintaining the relationship", as a way to ensure that relationships become long-term; "communicative skills", to better understand their friends; and "conflict solution", that can aid them in not feeling negative, and knowing that they can always seek help.

On the contrary, the subjects that some participants said they did not want to cover again were accepting criticism, constructive and/or positive criticism, and self-knowledge. The group discussion, and some of the questionnaires showed that these areas make the participants think too much, feel bad, or are hard to talk about.

I didn't like it when someone wrote something about me on the paper [constructive criticism]. (Participant J)⁹

It was difficult for me to think about what I wanted to write [on their own friendships]. (Participant H)

⁹For the list of participants, see Table 12.

What I didn't like today is the list of names, because it was hard for me. (Participant E)

I don't like it when I don't know a question [the answer to the question]. (Participant J)

The trainers thought that the diversity of the group, and individualized learning meant that contents had been covered to different degrees of depth. The methodology used to introduce new contents, aiming for all to understand, was also seen as positive; this was achieved through a range of explanations, examples, questions, and clarifications.

Assessment of material

The videos and images that illustrated the subjects covered were considered to be clear and comprehensible. The young people said that the most encouraging materials were the videos, images and participative games. In particular, clips of TV series and films especially aroused their interest.

(...) the videos have been interesting. (Participant H)

I liked the photos. (Participant E)

The games of snakes and ladders, and the cards, the PowerPoint...they were fun. (Several participants)

The trainers felt that the use of short clips had been positive; they could be watched more than once, thus increasing understanding. Those audiovisual materials that featured young people that the participants could easily identify with were also positively valued.

Some work was done on paper; however, the trainers noted that, at times, participants felt blocked or had difficulties writing their ideas down. This was counterbalanced by the frequent use of participative oral activities, trainers saying that this allowed them to respect the rhythms and abilities of each participant.

Assessment of activities

The end-of-session questionnaires showed that the trainers agreed that a clear, guided structure for each session had been useful; this facilitated the

implementation and development of the FSSP programme. They were also positive about the fact that a range of dynamics was used over the course of a single session, it had been key in preventing them from becoming monotonous.

It is vital for any training session to stimulate the high level of participation of the whole group; to this end, at times the trainers asked for the opinions of those who did not express themselves spontaneously. While the trainers felt this was positive, one participant said that they had felt uncomfortable when asked a question they did not know the answer to.

I don't like it when I don't know a question [the answer to the question]. (Participant J)

Furthermore, a range of groupings was used to ensure that everybody could participate as much as they wanted to, and shine in the context they felt most suited to their abilities (speaking in a small group, debating in a large group, writing, etc.). The participants expressed no opinion on this facet, but trainers viewed it positively, noting that this promoted maximum participation.

Participants said they most enjoyed those activities that let them express themselves, and be listened to. This coincided with the opinion of one of the service professionals, who felt that training programmes often also act as support groups.

I've enjoyed explaining my problems. (Participant in anonymous end-of-session questionnaire)

I liked taking turns speaking [having been able to express themselves]. (Participant in anonymous end of session questionnaire)

When someone's speaking, the others don't speak. (Participant in anonymous end-of-session questionnaire)

It also acts as a support group. You can explain your experience, and then the others can give you advice (...). (Service professional)

During the final session, the participants said that the most gratifying activities were those that involved a high degree of participation and let them talk about

their own experiences. Specific reference was made to the activities in which they filled a bottle with coloured pebbles, the friendship family tree, and the various assessment games.

I've also liked the role playing, because you can see how you should act. (Participant B)

The role playing is interesting because you have to be able to put yourself in another person's role. (Participant B)

With the role playing, I can learn to speak, which is what's toughest for me. (Participant F)

The games of snakes and ladders, and the cards, the PowerPoint...they were fun. (Several participants)

We could also play 'Trivial Pursuit', 'Parchís' [a popular board game in Spain], 'Who's who?' to work on prejudices... (Many participants)

However, some participants felt that some activities had been too long, or not very interesting. Complementary material and/or activities for those with greater comprehension or who worked faster could counteract such opinions.

It was a bit boring at times. (Participant G)

It was difficult for me to think about what I wanted to write. (Participant H)

What I didn't like today is the list of names, because it was hard for me. (Participant E)

Those activities related to accepting criticism produced some negative impressions. Even though the criticism came from people who appreciated them, the participants seemed to find it hard to take. A certain inflexibility was detected in making changes to and improving their reactions.

I didn't like it when someone wrote something about me on the paper. (Participant J)

I don't like it if [a friend] tells me I'm doing something wrong, or about a fault of mine. I wouldn't let them do it twice. (Participant G)

Lastly, in connection with the development of the activities over individual sessions, one of the trainers suggested producing a graphic summary of the contents covered. This could include photos of the murals, or lists of ideas suggested by the participants, among other aspects. It would serve to remind the participants what they had covered and learnt over the FSSP programme.

Assessment of methods and assessment activities

The end-of-session questionnaires gave the trainers the opportunity to analyze assessment methods. These showed that it was not always possible to check that all participants had reached the goals equally. Often some of the participants only had notions about the subject, while others could refer to specific examples from their daily lives. Some participants could express themselves and understand better than others; they did not all have the same level of vocabulary; and some had short-term memory problems. For these reasons, and to provide a record of what each participant has learnt, there should be a register of the contributions made by each participant. While this was not kept for all activities, the individual interview did aim to collect evidence of issues that had gone un-noticed during the programme itself.

Certain indicators should be established when assessing; these would serve to analyze the evolution of the participants' friendships among their reference groups. However, this would require access to such groups, and the trainers mentioned that assessing an individual's inter-relational evolution is an inherently complex task. One of the trainers suggested asking the family to assess the learning of the programme aims. Future similar courses should have a list of indicators that can be assessed over the long term.

For the moment however, the social service professionals of the service that the young people attend agreed to monitor their evolution in areas such as acquiring relational abilities, and social skill use. Daily observation in the service, and the frequent tutorials, could help the professionals monitor long-term progress of the young people.

Short-term results often can't be seen. Acquiring social skills is all about training. (Service professional)

What we need to work on from here [TRESC] is the day-to-day.

(Trainer)

Assessment of trainers' role

The presence of two trainers on the course was very beneficial. Both agreed that this guaranteed better attention to group diversity, and more support for those who need it. One trainer could lead the session, while the other provided support; individualized help could also be given when the participants were working on their own or in small groups. While the participants were not asked about this, the trainers felt that the various strategies used, giving examples with individualized explanations, asking the volunteers to explain anything they had not fully understood, etc. had resulted in greater comprehension.

Assessment of participants' role

The questionnaires completed by both trainers showed that participation had been moderate or high. The high degree of dialogue between group members was seen to be positive, as was the fact that they, to a greater or lesser extent, said that this involvement was necessary to gain knowledge and deal with more abstract ideas, such as *values* or *prejudices*. It should be noted here that the role of the trainers in asking direct questions contributed to a greater level of participation of those people who generally were less spontaneous in expressing themselves.

Assessment of participants' interest and motivation

The end-of-session questionnaires completed by the participants showed that they were interested in the subjects covered, and enjoyed the varied and interesting dynamics. The trainers felt that this may have been due to the use of a range of interesting materials.

(...) the videos have been interesting. (Participant H)

The video and acting [role playing] were cool, and have been fun.

(Participant in anonymous end of session questionnaire)

I liked the photos. (Participant E)

The atmosphere has been good (...). I really like the subject because I think I can make good use of it and put it into practice.
(Participant C)

In general, participants defended the usefulness of the FSSP training programme. Their comments reflected their desire to put some of the subjects covered into practice. They valued the range of dynamics and activities used in each session very highly, as well as the use of videos and images that introduced the subjects. The subjects they valued most were “looking after and maintaining the relationship”, to avoid loneliness; “the values of friendship”, to talk with their friends about the things they like; “conflict solving”, to feel good about themselves and reduce their anxiety; and “communicative skills”, to help themselves be understood by their friends.

4.4.3. Results of the assessment of the learning outcomes of the participants related to the training programme aims

The assessment of the participants’ learning outcomes was carried out through group and individual assessment of the contents covered over the 12 sessions, as well as the post-course interviews. Some of the group dynamics were registered, transcribed, and analyzed (participative games about the contents covered).

The vast majority of participants showed that they had knowledge of those communicative skills needed to make the first contact with others, as well as their predisposition to make an effort to maintain and look after their friendships. They also had ideas and resources to solve possible conflicts that may arise. There was also evidence that they had understood the concepts, such as values and prejudices, covered during the programme.

It was precisely these interviews that provided the greatest evidence that the aims had been met. The subjects had been covered weeks and months before, and the participants still showed a certain degree of understanding of the concepts and strategy acquisition. When talking about valuing friendship, all the participants agreed that having friends is very positive and recommendable,

mainly because they do not feel alone, feel they have someone to confide in who supports them and they can have a good time with them.

If you've got friends, you can go out, you've got someone who'll listen to you, help you, and above all, you've got someone you can meet up with. (Participant C)

Because [if you've got friends] you're not alone, they support you, and if you've got a problem, you can ask them for advice. (Participant B)

Having friends is great because they can help you in anything if you've got a problem, you can meet up with them and go for a walk or have something to eat or drink. (Participant A)

The ten participants were aware of the importance of friendships, and the benefits that friends can provide. The aspect they valued most highly in their current friendships was having hobbies in common, and being able to do them together. Being understood by others and able to talk as peers was also highly valued, as was having received help from friends when needed.

When there's something going on [my friends] help me. (Participant C)

I can ask things of them [my friends], I can speak with them. (Participant B)

We've got shared tastes [with my friends], we've got a lot of things in common, we do hobbies together, we get on well and can talk about our stuff. (Participant H)

They're there for me [my friends] and take care of me, I can ask them for help. (Participant A)

An opposite opinion was expressed by a participant who, remembering past bad experiences, contemplated the idea of having no friends as a way to avoid being hurt.

(...) but sometimes you can't have them [friends] because they behave badly or...sometimes I think 'Why do I want friends?' (...) sometimes it's not good to have friends, because if they hurt you

or something...If a friend says something bad to you, then you feel bad... (Participant J)

When discussing self-awareness, all the participants could name three qualities that defined them. This showed that they had reflected about their own personality and how they acted in relation with others. Some used work-related adjectives, such as punctual, organized, and tidy. This may have been due to the professional training they received in the social service they attended. However, only six of them could name a defect or something they wished to improve. Some said that they were personality traits, or how they acted, that some relatives and service professionals had said were none too beneficial for them or their relationships with others. While some showed that they had reflected on this, and were aware, others could not believe that these were defects or anything that called for improvement.

I'm resentful, even though I didn't think that's a bad thing, they tell me it is... (Participant C)

Five participants gave a clear description of what having prejudices meant, or gave an example; there was no evidence that the other five understood what a prejudice was and the implications it could have.

When you see somebody from another culture, when you're little they tell you not to speak to them because they might do something to you. (Participant C)

It's what you think about someone before you meet them. (Participant E)

Sometimes (...) when someone smells, people criticize them without really knowing. (Participant B)

We think that a boy who dresses well is rich, and one who's badly-dressed is having a bad time. (Participant D)

A prejudice is something that you've got and it might make you dislike someone. (Participant G)

Just two participants clearly recognized that they had some prejudice towards a specific group of people or kind of person. The others, while stating that they

were not prejudiced, said that there were people they would not sit next to on the bus or approach in the street.

If they look very strange, then I'd try not to approach them. That's a prejudice. I notice what people look like. (Participant E)

I'm not prejudiced against anyone. But I don't like it that there are very sexist cultures. (Participant C)

If I'm in the street and I see a coloured person, then my prejudice would be (...) if they're black, they're from Morocco, for example. (Participant I)

It depends on the person. If I don't know them, then I might not like them. (Participant F)

(...) If it's a weird person, why should I go and speak with him? (Participant J)

When discussing communicative skills, the participants were clear that the start of a friendship and maintaining it are different moments and, as such, call for different communicative and social skills. When forming a friendship, they said that, among the most useful skills were taking the initiative, introducing yourself, showing an interest in the other person and their likes and hobbies, knowing when the other person is not interested in a friendship, and talking to each other often.

(...) you shouldn't be a drag, understand that if they don't want to be your friends, you shouldn't be a pain. (Participant C)

(...) talk to them and find out what their hobbies are (...) (Participant I)

Try to get to know them better through talking and finding out things [about the other person]. (Participant F)

Initiative (...), to approach the other [person]. (Participant E)

Say hello to them, ask what they like, what kind of things they do... (Participant H)

(...) speak with her, get to know her better, ask her name and where she's from, and then get to feeling like you can be more open with her. (Participant A)

The participants felt that the skills most necessary when maintaining a friendship over the years were those related to mutual trust, reciprocal support, frequent contact, and sharing leisure-time activities. Furthermore, they felt that having few arguments was positive.

See each other, ring them, send them messages, go to the other person's home, support them, explain your problems to them...If you do this over time, there's no reason why you should lose the friendship. (Participant C)

There shouldn't be any arguments or misunderstandings, don't play practical jokes on them. (Participant E)

Try to share things and talk regularly on WhatsApp and that kind of thing. (Participants F and B)

See each other, share hobbies, and feel you can trust them. (Participant G)

A fortnight after the course had ended, none of the participants could remember the three steps that had been covered in a session on solving conflicts. These were to calm down and reflect; think about possible solutions and their consequences; and then implement the best solution. They did, however, remember the first of these steps, being aware of the importance of reflection and putting the situation into perspective, as they let time go by until they can solve the conflict in as calm and relaxed a way as possible. It should be highlighted that some of the participants linked to the word 'conflict' with arguments, or getting angry with someone. This may be because this is the kind of conflict they face most often in their daily lives. Perhaps this is why all the participants were clear of the importance in talking when solving possible inter-group conflicts. However, one participant was not willing to accept that part of the fault might be theirs at times. They recognized that they preferred to avoid both conflict and the relationship with the other person.

The first thing to do is think. Two don't argue if one doesn't want to.
(Participant H)

Think first, then reason, and then, later, make up (...) and give it enough time for things to calm down. (Participant I)

First, relax and think. Then reflect on it and talk with the other person.
(Participant F)

Reflect, and then think what you have to do [find solutions].
(Participant B)

*Reflect, calm down and try to solve the conflict. But I don't do this (...)
I tend to avoid solving problems...Because I see it as giving way.
And if it's the other one's fault, why should I give way?* (Participant C)

On being asked what reasons might lead to ending a friendship, the general opinion was that you should never let a friend betray you, be disrespectful, cause you to have a bad time, or criticize you. This last point; criticism was seen as negative, and they did not contemplate the possibility that criticism could be positive or constructive.

When they criticize me, or disrespect me, ignore me in the sense that they don't want to meet, or do anything that irritates me.
(Participant C)

Really hurting me, realizing I've been betrayed. (Participant F)

(...) when they make me have a bad time or we don't meet up.
(Participant B)

(...) when they say things they shouldn't say to me [disrespect].
(Participant J)

*Do something that I don't like, say something bad about me (...)
behind my back [hidden, without being direct].* (Participant H)

Three participants could not conceive that a criticism could in any circumstance be positive or beneficial. However, seven others took a number of factors into consideration before weighing up a criticism. Those who felt that a criticism

could be beneficial said that it should be correctly expressed, and offer some kind of solution. Furthermore, accepting a criticism was easier when it came from someone who appreciated you. Participants agreed on the characteristics of a negative criticism; it was seen to be used as a way to hurt the other person, it is often not true, and causes a negative reaction and feelings in the person who received the criticism.

If the criticism is to hurt you, that's bad. If they say it in the right way, and for you to improve, then that might be good. (Participant C)

It's good because then you really know what defects you have and you can improve them. (Participant I)

It's bad because I don't like it. (Participant F)

I don't like them to criticize me or say things behind my back. (...) and if they tell me to face, I don't like it either. (Participant J)

It might be good as it makes you reflect on the bad points you might have. And it might be bad because you think that there's nothing wrong with you and that you do everything well. (Participant B)

It's not good, because they might say something that hurts me or is a lie. (Participant H)

Bad, because it can make you feel bad (...) it could make you angry. (...) If they say it to my face, it could be good. (Participant A)

The participants were asked about the advantages and disadvantages that they saw in asking for help or involving a third person in solving a conflict. They all felt that it was useful on most occasions to ask someone for help; it was a way of receiving advice, of being able to talk things over and not keep their problems to themselves. A third person was perceived as a possible mediator between the parts involved in the conflict. However, some participants thought that there were times when asking for help did not guarantee a solution, and could even make it worse; this would be if they were seen as 'tell-tales'.

(...) it's a way of not keeping it all inside, and you've got someone to count on. (Participant C)

They give you advice, (...) they can speak with the other person [involved in the conflict]. (Participant B)

I can explain what's happening, and they can give me some advice and help me. (Participant A)

A disadvantage might be that the person who's irritated me might come around again (...) and say something to me. (Participant H)

It might go well, but it depends. It might go badly if, for example, they come around and ask why you've told on them. (Participant G)

When referring to the self-criticism exercise that all participants were asked to do, only seven of them recognized that they were aware that they could do something to improve the relationship they have with their friends. On the contrary, four participants felt that there was nothing to improve regarding their existing friendships.

(...) I think I behave well and have a good relationship [with my friends]. And those who aren't my friends, I want nothing to do with them, and don't have to do anything, I just ignore them. (Participant C)

I should sometimes think before telling my friends what I think (...) because I don't want to make my friends feel bad. (Participant A)

(...) see each other more often. But there are some that I can't because they're studying. (Participant H)

If we take a global view, it can be said that the ten participants in the FSSP programme met most of the course's aims, and acquired knowledge regarding those social skills needed when forming and maintaining friendships. Thus, in general, the assessment of learning outcomes was very positive.

4.4.4. Results of the assessment of the participants' satisfaction

The satisfaction of participants, their trainers, and the TRESA service professionals was assessed. The participants expressed their opinion in the end-of-session questionnaires, and the group discussion during the final session. Overall, participants were satisfied with most activities that took place over the 12 weeks. As mentioned above, they most enjoyed the game-based activities; those that were not enjoyed by all tended to be those that implied making or accepting constructive criticism.

It's been entertaining, fun, productive, and we've learnt a lot.
(Participant C)

[I have enjoyed] *explaining my problems.* (Participant in anonymous end of session questionnaire)

The atmosphere has been good (...). (Participant C)

The video and acting [role playing] were cool and fun. (Participant in anonymous end of session questionnaire)

[We've learnt] *things that we need to improve in our character.*
(Participant B)

I've got know myself better, it helps me to value the good things about me, and that I've really achieved a lot of important things that I hadn't realized until now. (Participant C)

I think that [what we have worked on and learnt] can be put into practice and can help improve a personal relationship. (Participant C)

Both trainers and the service professionals expressed the need and justification for a programme of these characteristics. This opinion was shared by some of the participants, who talked about the usefulness of the subjects covered and learnt.

We've been able to talk about things (...) and these could help us in our daily lives with the people we know. (Participant C)

Explain and comment on the problems, that's when we learn what relationships between friends are like. Knowing what we like, and what we don't. (Participant B)

I really like the subject because I think I can make good use of it and put it into practice. (Participant C)

The subject of friendship (...) has been one that's interested them and has offered a lot. Of course we can still work on this, because, well, friendships are a really important part of life. (Service professional)

(...) it's been good, even for my own training; it's like a recycling. (Trainer)

It's a part of life that they have to work on. Both for their everyday life, and for their professional insertion, and for their autonomy. It's a part of the transition to adulthood (...), and if they've got better SS, then they'll be able to solve the situations they come across better. (Service professional)

When you see how they relate with each other (...) you see that what they're missing is a touch (...) of training. (Service professional)

4.5. Discussion of this experience

The findings of some research into the socialization of people with disabilities, and those of other training programmes designed for people with ID coincide with the analysis of the assessment results.

Regarding programme design, participant involvement was highly important in the development stages. Effort was made to ensure they had a role in choosing the content; this was the list of social skills needed to form and maintain friendships. The questionnaires and focus group gave them the chance to discuss how the course and sessions were progressing, and how useful it was. Their assessment was positive, and in line with the conclusions of Verdugo et al. (2004), who state that it is important for participants to feel that their opinions, likes, and preferences are taken into account.

Thus, it is the individual's context that provides the best idea of what might need further work (Verdugo et al., 2004). Observation by the professionals detected the need for the socio-educational service the young people attend to provide more work and training in social skills.

Coinciding with the idea of Del Prette and Del Prette (2013), the programme placed an emphasis on self-awareness. They state that this can encourage the transferral of their own resources in a range of contexts. Some sessions focused on personal observation and reflection, and the description of oneself. These activities aimed to facilitate self-criticism, as this allows for constant improvement in social behaviour and inter-personal relationships (Del Prette and Del Prette, 2013).

Some activities represented or symbolized every-day situations. This gave the participants the chance to work on their inter-relational skills; as did the frequent role-plays. Del Prette and Del Prette (2013) define this kind of activity as necessary for a training programme to identify itself with an experiential model, characterized by the use of experiences as a context and support work. They, along with Verdugo et al. (2004), feel that carrying out this kind of activity in the classroom and community contexts has a high training and educational value. Del Prette and Del Prette (2013) defend the introduction of experiences in a training programme, since the learning of social skills and the development of social competence happen naturally in everyday, spontaneous social interactions. This programme did not involve training activities in the community context, it should be contemplated for similar future programmes, since it is a good way in which to generalize behaviour and face unforeseen naturally occurring situations (Del Prette and Del Prette, 2013).

When designing the programme, and assessing its development, it became clear that assessing the acquisition of social skills is complex. This coincides with the idea that most of the studies that analyze training programmes are of experimental design, and of questionable validity (Del Prette and Del Prette, 2013). Reliable, generalizable evidence is hard to find on the effectiveness of a training programme aimed at improving social skills; as mentioned above, these competences have to be worked on and trained in the long term.

Del Prette and Del Prette (2013) differentiate the functionality of training programmes designed to improve SS, and these should be highlighted when referring to assessment. They refer to the *instrumental* dimension and the *ethical-moral* dimension. The assessment process of this programme paid great attention to the first of these, which refers to the immediate and individual consequences for each participant, such as personal satisfaction and self-assessment. However, the ethical-moral dimension was not assessed; this refers to the positive, long-term consequences that include not only the participant, but those people who form their life circle.

Reference can also be made to a training programme that took place in Alaska, and that was assessed both qualitatively and quantitatively by Ward et al. (2013). They showed that the participants' social networks had grown, and that the results were maintained 10 weeks after the course ended. The social networks of the participants in this programme were not analyzed. The validity of such an approach can, however, be questioned, as quantity should not prevail over quality. If we believe that friendship is connected to one's own perceptions, the feeling that one has friends to count on; and the needs of each individual, some people express a greater desire and need for friends than others, it becomes clear that it is the individuality and well-being of each person that should be taken into account when assessing the effectiveness of such a programme as this.

4.6. Limitations of this experience

It is necessary to point out the limitations of the experience described in this chapter. First, due to the difficulty of assessing a person's social skills, his strategy acquisition and his long-term use, it must be recognized that a 12-session training programme is just the start. What really leads to long-term learning is the practice of social skills and application of strategies in real life situations, day after day. Thus, more specific indicators that can be assessed in the long term should be set out, providing the participants with long-term monitoring. Thereby, through such monitoring, there would be evidence of whether participants have acquired greater social competence and use those

strategies covered during the training programme. However, to do so, an evaluation of the participants' social skills should be implemented prior to the development of the training programme.

Secondly, few people have participated in the training programme. Moreover, they are people of similar ages and social situations. And even though it was not an aim of this research, it becomes difficult, therefore, to generalise the results obtained.

Finally, it also has to be noticed that the FSSP Programme provides an individual impact to those participating in it. But to reach a major impact it would be necessary to intervene, as well, at the community level. If one of the main aims of developing training programmes such as this is the social inclusion of people with intellectual disabilities, they should have opportunities to apply and use, in mainstream contexts, the strategies worked throughout the training programmes.

4.7. Conclusions of this experience

The analysis and assessment of the design and development processes of this training programme provided information regarding its strengths and weaknesses; these can be considered in similar future courses. The strengths will be covered first, and then recommendations made to resolve the weaknesses.

As mentioned in section 3.4 (FSSP Assessment and Results), the course trainers and participants most highly valued the following aspects:

- Basing the content on the real needs of the people the course was designed for.
- The university/service collaboration (group meetings, agreement on decisions).
- The activities proposed and the use of dynamic, participative materials, that were varied and wide-ranging in order to capture the attention of participants and promote their motivation.

- Ensuring the active participation of all participants through a range of strategies (direct questions, small-group work, etc.).
- The use of 2 trainers, who aimed to provide support at all times, attend to individual needs, and ensure that all participants understood at all times.

The assessment process detected a number of aspects that could be improved to increase the effectiveness of the programme. These related to the design, implementation and assessment stages.

- Greater participation of the Social Education students, they could collaborate not only in the design, but also implementation.
- Setting of aims, these could be more instrumental and specific (this would enable aims to be better assessed).
- Creation of material and proposal of complementary work for those participants with a higher level of understanding and who work faster.
- Production of a graphic document that summarizes the work covered in each session (rather like the minutes of a meeting), this would provide the participants with a reliable record of all the work covered over the programme.
- Collection of participant perceptions, at both the beginning and end of the programme, regarding their own friendships.
- Collection of participant reflections on what they have learnt, and how it could be applied to their daily lives.
- Collection of participant impressions on the support received and/or that which they might require.
- Simplification of the end-of-session questionnaire completed by trainers (see Annex 8).
- Setting out specific indicators that can be assessed in the long term, thus providing the participants with long-term monitoring.
- Incorporation of the programme and assessment in the regular activities of the socio-educational service in order to achieve greater impact.

Regarding the design of the programme and training sessions, a greater involvement of the university students would be useful during the course itself, being trainers would give them practical experience in their study field. As one of the TRESK professionals said, the participants in the programme and the students would all benefit. However, this would mean solving problems such as the extra time needed to manage the course, and possible timetable clashes with their university studies.

The more generic aims, or those that cannot be assessed *in situ* or in the short term, should be redesigned. Given the programme's limited length, 12 sessions, the aims should be more instrumental and specific. This would enable them to be assessed at the time. The difficulty of assessing strategy acquisition and their long-term use should also be taken into account.

For future programmes, it would be beneficial for the activities to include additional material and/or complementary work for those participants with a higher level of understanding and who work faster. All participants would thus be able to make the most of the sessions. This would enable different learning speeds to be integrated.

A document that covers everything that has been worked on in each session would be useful. A graphic document that includes the murals, or lists of those ideas and/or opinions that arise during the session would act as a complete record of the contents covered during the programme, this would be available to whoever, whenever needed.

The overall assessment of the programme itself should include participant reflections on what they have learnt over the 12 weeks, and how they perceive this can be applied to those situations that arise in their daily lives. This could be compiled every two or three weeks. Their perceptions of their own friendships could be compiled at the start and end of the programme. All this information would provide evidence of how each participant's concept of friendship evolves, or not. This would facilitate analysis of the concept they have of the meaning of the word "friend" before and after the programme; their awareness of their inter-personal relationships; and the reflections they make as to why they may not have the social networks they wish for.

Focusing once more on the participants' opinions, it might be useful to ask for their impressions of the tutors. This could include aspects such as how they help or hinder progress. It would also be interesting to know just how much support the participants feel they need, both in completing session work and for their personal well-being. A small focus group could focus on the expectations they have of the trainers, at the start of the course; and the value they give to the support received, at the end.

The trainers also felt it necessary to modify their end-of-session questionnaire (see Annex 8). One that was more practical and easier to answer would make the trainers' work easier. It would lead to improvements being made during the programme, thus benefitting all concerned. As well as this, trainers could write their ideas and impressions of each session in a field diary. This information could be used in occasional meetings between trainers during the programme, perhaps every three sessions.

A list of specific indicators that can be assessed in the long term would aid in gauging the degree to which the participants have really understood the contents. Long-term monitoring would provide evidence of whether participants have acquired greater social competence and use those strategies covered during the course. A 12-session course is, in some ways, just the start. What really leads to long-term learning is the application of these strategies in real life, and real situations, day after day.

To make the programme more effective, there should be a stronger link between its contents and the collaborating socio-educational service. This should incorporate the contents and strategies in its work with young people with ID. In turn, this would enable all those who use the service to benefit, not only the ten participants. A document setting out guidelines is suggested, so that all those professionals who might need it can benefit from the experience of this first course. It would only be a guideline, and should be adapted to the specific needs of the individual.

A reflection should be made on the number of people who form the social networks of the participants in this course, or any other course that aims to work on interpersonal relationships and/or social skills. It is not a question of the participants making more friends, but of being aware of what they feel is

valuable in a friendship, what they can bring to the relationship, and how much they need friendship. In summary, it is about their personal awareness and the strategies they can call on when forming the inter-personal relationships they desire.

It should also be said that, for the programme to be fully effective, action is needed across the community as a whole. As suggested by Pascual & Rodriguez (2018), to reach true inclusion there is still the need of awareness and training of the whole society. If the overall aim of courses such as this is the inclusion of people with ID in the community, then they need to be able to use the strategies. The long-term development of their social competences has to be monitored, both during and after the course.

4.8. Further development of the FSSP Programme

The assessment of the first programme covered all aspects and involved all those concerned. This resulted in a number of changes and improvements being made. These were in the design, focus and content of some sessions, aiming to improve both the programme and the results. A brief description of these changes and improvements, and the participants in the second programme follows.

Participants

The second FSSP programme took place during the 2016-2017 school year; the participants were a group of 10 young people with ID, aged between 16 and 19. They required little support, they are users of TRESA, and came either from school or home-school. Thus, their educational background was different, and they had only recently met each other and formed inter-personal relationships between them. Some had already formed very close ties, while other ties were less strong. Some of them were in contact with people from their home town or old school. They met up or kept in contact through social media. Few took part in any leisure activities.

Changes and improvements

Changes were made, and new material prepared in advance of the second programme. It should be noted that the participants were younger than those of the first programme. They were adolescents who had just left school or home school. Therefore there was little cohesion among them, the fact that they hardly knew each other meant that trust still had to be developed. Furthermore, they were less mature than most of the participants in the first programme. Since one of the fundamental premises of the programme is to work from the group's prior knowledge, some of the subjects were covered from a more basic level. As they had only recently left school, they were used to working in classrooms where they sat down, took little part and made few decisions regarding their learning. Being the central focus on the FSSP course surprised them, as did the range of dynamics used. They needed time to adjust to this new context and style of work.

As mentioned above, they were asked for their perceptions on their own friendships at both the start and end of the course. This meant that they were more aware of how they felt regarding their friends, what made them feel safe and satisfied, and what their concerns, fears or doubts were. Such an approach made it possible to place more emphasis of the individual needs detected.

In line with listening to the participants more, they were also asked for their reflections on what they were learning and how it could be applied to their daily lives. This process not only encouraged reflection, but also helped confirm whether they felt that activities and dynamics were useful or not.

In order to set more specific aims, and enable them to be more accurately assessed, the trainers' end-of-session questionnaire was simplified. This freed up time for other work, such as the adaptation or creation of materials when required by individual or group needs.

To satisfy the needs of participants with greater understanding, or who worked faster, new material and complementary work were created. The first programme had not taken these different work rhythms and learning into account. This was remedied in the second course through complementary activities, and variations in some dynamics. The graphic document mentioned

previously that summarized the contents of each session was created. Acting as minutes of the programme, it provided participants with a detailed record. It was also used at the start of each session as a reminder of what had been covered during the previous one.

Finally, at the end of the second FSSP programme, it was suggested to TRESA that they include the training programme and its assessment into their own activities. This should lead to the course having a greater effect. It was also suggested that they establish indicators that could be assessed in the long term. It is simpler for them to monitor progress over time than during a 12-week programme. The FSSP programme therefore becomes an adaptable, transferable tool that professionals can use with their service users.

CHAPTER 5:

CONCLUSIONS AND FUTURE LINES OF ACTION

CHAPTER 5. CONCLUSIONS OF THIS THESIS

The fifth chapter of this thesis collects the conclusions of the research that has been carried out. So, here are the main contributions of this thesis in relation to the 4 objectives initially proposed for this study. Re-exposing each of these objectives, we then analyze what has been done and to what extent the objectives have been achieved. Likewise, the results of this thesis are related to the literature review found in Chapters 1 and 2.

Similarly, this chapter also presents some proposals for intervention and improvements to help people with ID to reach their goals with regard to their friendships. Therefore, this section carries out an analysis of the work done throughout the entire research project and to highlight the most significant ideas and contributions. Below we analyze the contributions of this thesis based on each one of the objectives.

Objectives of this thesis

1. To analyze the literature on research focused on the social participation of young people with intellectual disabilities, emphasizing the difficulties experienced by young people, as well as the support received.
2. To find out about organized training activities systematically aimed at people with disabilities and focused on social skills linked to managing friendships.
3. To discover the processes of social participation that young people with ID develop during their transition to adulthood and the role of social networks (friendships) in these processes, going into depth regarding the difficulties experienced by young people as well as into those supports that help them.
4. To design, implement and evaluate a training programme to improve social skills related to the establishment and maintenance of friendships, in order to help young people with ID develop their desired participation processes with the support of social networks.

Objective 1 → To analyze the literature on research into the friendships of young people with intellectual disabilities, emphasizing the difficulties experienced by these young people, as well as the support received.

In order to respond to the first objective of this thesis, in Chapter 1, not only was reference made to research related to the establishment and maintenance of friendships by people with intellectual disabilities, but also research that explores the voices of people with intellectual disabilities regarding various aspects related to friendship was taken into account. Before examining the support and difficulties experienced by people with intellectual disabilities in managing their friendships, an approach has been made to define the concept of friendship, as well as to benefits provided by friendship. The relationship between friendships and the process of transition to adulthood has also been analyzed, given the importance of friendship at this time, to finally focus on the opinions and perceptions that, on the subject, are manifested by people with intellectual disabilities who have participated in research on friendship.

Regarding the concept of friendship, while some authors limit it to certain specific considerations that must be present in the relationship (Bowker, 2004; Srivastava, 2001), others measure friendship quantitatively (Guralnick, Connor & Hammond, 1995). But the term "friendship" is based on subjective perception (Forrester-Jones, 2001) and, therefore, the way people perceive friendship is subjective, making the concept difficult to define. Some of the subjective aspects of friendship that several authors have investigated are the repeated mutual interest of spending time or playing together (Buysse, 1993; Dietrich, 2005; Hollingsworth & Buysse, 2009), the mutual desire and willingness to be friends with another person (Strain, 1984; Hollingsworth & Buysse, 2009), and interdependence and reciprocity (Callus, 2017; Simpkins et al., 2006; Webster & Carter, 2013). In this research, regarding data collection, considering that the concept of friendship is subjective, each individual's perception and view of who their friends are has been taken into account.

Regarding the benefits of friendships, several authors have focused on analyzing what these benefits are, being aware that friendships are a topic of

great interest to people with intellectual disabilities (McVilly et al., 2006; Simpican et al., 2015), who have indicated that having meaningful friendships become crucial for one's well-being (Knox & Hickson, 2001). Some of the benefits that recent research assigns to friendships are the support they provide (Bane et al., 2012; Traylor, Williams, Kenney & Hopson, 2016), their influence on social inclusion (Browne & Millar 2016), the favouring of personal well-being and self-esteem (Berndt, Hawkins & Jiao, 1999; Cillessen, Jiang, West & Laszkowski, 2005), and the possibility of developing leisure activities together (Bane et al., 2012), among others. For this reason, taking into account all the benefits that literature asserts that friendships provide, it becomes necessary to give value to the friendships of people with intellectual disabilities, who often do not have a social network (Knox & Hickson, 2001) or have a reduced social network (Emerson & McVilly, 2004), and increase the opportunities they have both to establish as well as to maintain their desired friendships.

Regarding the relationship between friendships and the process of transition to adulthood, several authors determine that adolescents with intellectual disabilities have little chance of participating in significant learning and activities that prepare them for adulthood (Dyke et al., 2013; Hudson, 2003). Perhaps for this reason, people with intellectual disabilities often have difficulties in maintaining their friendships (Jenner & Gale, 2006), and the friendship support that becomes available can become important (Mason et al., 2013; McVilly et al., 2006). And although research shows that participation in activities encourages the development of children (King, Shields, Imms, Black & Arden, 2013), as well as the development of social and communicative skills and, therefore, enhances the social inclusion of people with intellectual disabilities, according to various studies carried out lately, young people with intellectual disabilities still participate in few social activities in their community (Solish, Perry & Minnes, 2010). And those who have leisure activities, usually do them alone or with members of their family (McConkey & McGinley, 1990; Pallisera, Fullana, Puyalto & Vilà, 2016; Solish et al., 2010). It is obvious, then, that both friendships and participation in social activities play an important role in the development of people with intellectual disabilities and in the way they achieve

their personal goals during their transition to adulthood and when they are adults.

If considering that in order to establish and maintain friendships, people must have certain social and communicative skills and have had the opportunity to practice them, it is necessary to work with children with intellectual disabilities from when they are very young to ensure that the management of friendships will not be a problem for them when they reach adulthood. And it must also be born in mind that educational centres are an important context in which the opportunities for interaction and development of social and communicative skills must be promoted.

In relation to the opinions and perceptions of people with intellectual disabilities who have participated in research on friendship, the contributions of several authors who have carried out research have been analyzed that have listened to the voices of people with intellectual disabilities in terms of their wellbeing, the meaning they give to friendship, their social participation, their school experiences, the transition to adulthood they face, and the role their families play in their lives. The most relevant ideas provided by these studies have served as a comparison with the results of the exploratory study of this research.

Objective 2 → To find out about organized training activities systematically aimed at people with disabilities and focused on social skills linked to managing friendships.

In order to respond to Objective 2 of this thesis, in Chapter 2, before addressing the issue of training programmes in social skills, we went into greater depth regarding the importance these abilities have for personal development and also in their specific relationship with friendships. Subsequently, an analysis has

been undertaken of several existing training programmes with the objective of improving social skills aimed at people with disabilities.

Social skills become an important factor if you take into account the fact that they contribute to the development of social competence. But experience shows that people with intellectual disabilities are socially excluded (Gilmore & Cuskelly, 2014; Ojeda & Mateos, 2006) and, therefore, their development is conditioned by this exclusion (Ojeda & Mateos, 2006). This translates into a limited amount of opportunities to develop social and communicative skills, which could be one of the reasons why people with intellectual disabilities sometimes have less developed social and communicative skills than people at the same age without disabilities (King, Shields, Imms, Black & Arden, 2013). Therefore, considering the difficulties which people with intellectual disabilities have at the time of establishing and maintaining friendships, it becomes necessary to give them the support needed to develop personal skills in order to facilitate the development and nurturing of friendships (Overmars-Marx et al., 2014).

Regarding the analysis of training programmes in social skills, several programmes aimed at people with intellectual disabilities, mental illnesses and / or developmental disorders have been designed, implemented and evaluated over the last few years. In any case, by analyzing existing literature, more training programmes have been found specifically targeting people with autism spectrum disorder and people with Down Syndrome, not those aimed at people with intellectual disabilities in general. In addition, the training programmes that have been located in literature are aimed at improving social skills in general, but not those social skills closely linked to friendships. Thus, after analyzing various training programmes in social skills that have been carried out over the years in different countries and in which people with intellectual disabilities have participated, it has been possible to elaborate a synthesis of the methodologies used and the results obtained in each of these training programmes. This synthesis is found in Chapter 2, specifically in Table 2 of section 2.1. *Social skills training programmes*. It has been determined that these are effective programmes and that the participants increased their social networks and / or felt more capable and confident when managing their friendships. Some of the

resources and strategies used in these programmes have been used to design and develop the FSSP training programme that is presented in Chapter 4 of this thesis. The recommendations of the promoters of the various training programmes analyzed have been taken into account and have been used as benchmarks on which to base the design, application and evaluation of the FSSP.

Objective 3 → To discover the processes of social participation that young people with ID develop during their transition to adulthood and the role of social networks (friendships) in these processes, going into depth regarding the difficulties experienced by young people as well as into those supports that help them.

In order to go into greater depth into the friendships of young people with intellectual disabilities, semi-structured interviews were carried out with 11 young people with ID and 4 focus groups were held with 34 adults with intellectual disabilities. Through the interviews with the 11 young people with intellectual disabilities, the processes of social participation that these develop during their transition to adulthood were analyzed. Then, both through interviews and focus groups, we also analyzed what the supports and barriers are that young people with intellectual disabilities encounter when establishing and maintaining (managing) friendships.

Regarding the processes of social participation that they develop during their process of transition to adulthood, the results obtained through the interviews suggest that 7 of the 11 young people with intellectual disabilities interviewed carry out their hobbies alone and at home. Some examples of the activities they perform are listening to music, drawing or playing video games, for example. The 4 young people who practice their hobbies with other people perform, mainly, sporting activities (volleyball, tennis, football, skating). In any case, only

3 of these 4 youths consider that people with whom they carry out sports activities are friends of theirs.

On the other hand, through the analysis of the transcriptions of the discussion groups, it has also been possible to determine that the vast majority of adults with intellectual disabilities carry out activities organized by socio-educational services or special employment centres they are linked with. The participants in the discussion groups praise the fact that activities are organized by socio-educational services or special employment centres, although many of them claim to have hobbies that they do individually at home and, mostly, without company.

Therefore, because most participants in this study claim to perform activities alone and at home, it is considered interesting and necessary to further promote the participation of people with intellectual disabilities in activities with other people of their age. Although it is an aspect that, depending on how it is addressed, can lead to certain results or others, as some researchers say, the friendships of people with intellectual disabilities are usually only originated in specific scenarios such as socio-educational services, at work (Welsby & Horsfall, 2011) or self-advocacy groups (Borg & Pellicano, 2015, in Callus, 2017). Consequently, this leads to a high probability that friendships are only made between people with intellectual disabilities. Likewise, and to achieve the maximum promotion of the participation of people with intellectual disabilities in activities with other people, it is also necessary to bear in mind that the mere fact of being in contact with other people and of participating in leisure activities does not necessarily entail a high level of interaction with the community, since, as Dusseljee et al. (2011) show, most people with intellectual disabilities hardly interact with people without intellectual disabilities. This leads to the tendency of people with intellectual disabilities to prefer making friends with other persons with intellectual disabilities (McVilly et al., 2006). This is worrying because of the risk of devaluing the friendships between people with intellectual disabilities in comparison to friendships with people without disabilities, as this could lead to people with intellectual disabilities not wanting to be friends with people who also has intellectual disabilities, losing, then, many friendship opportunities.

Consequently, although it can be stated that the fact of engaging in leisure activities together with other people favours the establishment and maintenance of friendship, it cannot be assured that such participation in activities strictly and implicitly means establishing friendships with the other participants. That is to say, that although participating in leisure activities favours the friendships, it is not something that is ensured.

In addition, as regards the supports and barriers that young people with intellectual disabilities encounter when establishing and maintaining friendships, according to the participants in both the interviews and the focus groups, what become supports are continuing education / training beyond compulsory education, methodological educational strategies that promote interaction between peers, practicing sports or other leisure activities in conjunction with other people, the fact of living near your friends, that both the family and professionals promote friendship, and finally, the use of online social networks. On the other hand, the barriers to friendship are segregated schooling – although it is segregation in an ordinary school centre (special classroom)-, home schooling, suffering social invisibility or bad experiences with peers and / or friends, to lose contact with old friends or develop different interests as the person matures and gets older, and finally having unfocused social and / or communicative skills also become a barrier.

Making special reference to the organizational model employed in schools, often occurs that, while framing themselves within an inclusive model, there are schools that segregate some students (in special classrooms in the same school, for example). In order to eliminate this practice, which is in detriment to the inclusion of young people with disabilities, it is proposed that the value of mutual recognition be transmitted -including members of the school itself and those from outside - as a method of preventing the exclusion of any child or young person.

These aspects mentioned above that constitute supports or barriers to the establishment and maintenance of friendships should serve as advice and guidelines for families, teachers, educators, socio-educational service professionals and special employment centres, as well as for people with

intellectual disabilities, in order to increase the chances of them establishing and maintaining friendships in a satisfactory way.

Objective 4 → To design, implement and evaluate a training programme to improve social skills related to the establishment and maintenance of friendships, in order to help young people with ID develop their desired participation processes with the support of social networks.

As it was considered one of the objectives to be achieved, a training programme was designed, implemented and evaluated. The aim was to improve social skills related to the establishment and maintenance of friendships. It is a programme aimed at young people and young adults with intellectual disabilities. First, the social skills necessary to establish and maintain friendships were identified. The list of these skills is in Table 11, which includes the skills that both university students and service users with intellectual disabilities consider necessary to make and maintain a friendship in the following stages: before the relationship, in the initial stages, during the maintenance of the friendship, and when it ends.

Then, from this list of skills, the 12 sessions of the training programme were designed. To do this, some of the resources and strategies extracted from the previous analysis of other training programmes on social skills carried out (objective 2 of the thesis), which are included in Chapter 2 of this thesis.

Subsequently, the training programme was implemented, consisting of 12 sessions of 3.5 hours each. The main objectives that participants are intended to achieve are: 1) To learn, and become aware of the importance of SS necessary in all stages of a friendship; and 2) To become more competent when forming and maintaining friendships. For this reason, Chapter 4 of this thesis collects the content used throughout the training programme (Table 13) and a brief description of the main activities developed in each of the sessions (Table 14). The training programme is designed in such a way that it proposes

the use of a wide range of dynamics, but always based on situations seen in film clips and / or other visual material. It also prioritizes activities that could be useful and transferable to the daily life of the participants.

Finally, through questionnaires, individual interviews and a focus group, an evaluation was made of the training programme design, the implementation process, and the participants' learning outcomes. The results of the evaluation regarding the design of the programme show that it is difficult to standardize what the best activities to carry out with people with intellectual disabilities are, and that it is necessary to consider the real needs of those individuals it is wished to work with. However, it is considered that experiential activities and/or those that come from experience facilitate comprehension and learning. The difficulties in assessing a person's social skills have also become apparent, as it becomes complicated to establish measurable indicators and, often, the most relevant information must be obtained through tutorials or individual interviews. In addition, the results indicate that continuous work on daily situations is called for, as the results of work on social skills cannot be detected in the short term.

Regarding the results of the evaluation in relation to the process of implementation of the programme, the participants defend their utility and assure they are interested in the subjects covered. This could be due to the use of a range of interesting materials and working dynamics. The participants say that the most rewarding activities are those that allow them to participate and share their personal experiences.

The analysis of the development of the different sessions of the training programme also reveals the idea that having two trainers is beneficial and allows a guarantee of better attention to the diversity of the group, as well as to offer greater support to those who they need it.

It is also concluded that the use of videos and images, which can be repeated and visualized several times, is a resource that enhances the clarity and understanding of the topics that the participants want to work on. And more specifically, if the participants feel identified with the videos and images that are reproduced, they become more effective to the understanding and future activities that participants have to do.

Regarding the objectives set for each of the 12 sessions, it is considered that some of them have been difficult to evaluate, either because they are too generic or because they cannot be evaluated in the short term. It is for this reason that it is proposed to rethink some of the specific objectives of the sessions. In any case, it is considered that it is difficult to evaluate the acquisition and use of certain strategies that participants may need to carry out in spontaneous situations. For this reason, for the time being, it has been recommended that professionals of the socio-educational service where young people participate in the training programme that they monitor the evolution of the young people in areas such as acquiring relational abilities and social skill use. Through daily observation in the service and frequent tutorials, professionals would be able to monitor the long-term progress of the young people who participated in the training programme.

As for the results of the evaluation on the participant learning outcomes, the vast majority of participants demonstrate knowledge of the communicative skills necessary to make the first contact with other people, as well as a predisposition to strive to maintain and take care of their friendships. They also note ideas and resources to resolve possible conflicts that may arise. And there is evidence that they have understood several of the concepts taught throughout the training programme, such as values and prejudices. Thus, from a global perspective, it can be stated that the participants have achieved most of the objectives of the training programme and have acquired knowledge of those social skills needed when forming and maintaining friendships.

In summary, the training programme that has been designed, implemented and evaluated (Friendship and Social Skills Programme) has demonstrated its utility and effectiveness, although it requires a longer period of monitoring over time. It is a tool with a transferable nature that professionals can adapt depending on the needs of the people who they work with.

5.1 Contributions from this thesis

Through the various chapters of this thesis, the different objectives initially raised have been addressed. Thus, the main contributions of this investigation are briefly explained below:

- A compilation of literature on research into the friendships of young people with intellectual disabilities, emphasizing the difficulties experienced by these young people, as well as the support received. In addition, it is a collection of literature that contains research that explores the voices of people with intellectual disabilities regarding various aspects related to friendship.
- A compilation of literature on organized training activities systematically targeted towards people with disabilities and focused on social skills linked to managing friendships. This collection of training programmes allows the assessment of those aspects that can be more adequate and effective when designing and implementing such training programmes.
- A description of the social participation processes developed by young people with intellectual disabilities interviewed throughout their transition to adulthood, and the role of friendships in these processes. In this way, it has been possible to confirm some things already existing in the literature, such as the fact that there is a low degree of participation in society by people with intellectual disabilities, or that friendships can contribute to social inclusion. This is a study strictly focused on the voices of young people, so it acquires a high value if you take into account the fact that the results are based on the visions and perceptions of young people with intellectual disabilities, who are often studied, but their opinions have rarely been listened to and evaluated in the context of research in Spain.
- A description of the difficulties experienced by young people with intellectual disabilities, as well as those supports that help them establish and manage friendships. Based on the opinions and perceptions of the participants in this study, the barriers have been determined and what aspects constitute a support with the aim of establishing and managing

friendships. This has allowed us to make various proposals to boost the chances of friendship for people with intellectual disabilities. These are tips and guidelines for families, teachers, educators, social service professionals and special employment centres, as well as for people with intellectual disabilities, so that they can increase the chances of establishing and maintaining friendships in a satisfactory way.

- The design and evaluation of a training programme in social skills related to friendship aimed at people with intellectual disabilities. It is a transferable and adaptable tool that responds to a generalized need according to research in the field of social inclusion of people with ID.

5.2. Recommendations

Given the relevance of the findings presented in this thesis, implications for policy and practice should be drawn in the form of recommendations aimed at improving the experiences of people with intellectual disabilities regarding their friendships. Throughout the different sections of this thesis, such recommendations have been detailed, but the main ones are summarized below:

- As research has demonstrated that one of the factors determining that people with intellectual disabilities have difficulties constructing their own social network is the scarcity of opportunities that they often find to practice, improve and, ultimately, develop their social skills, the community context should be a space that allows them to develop fully. Therefore, it becomes necessary to think about the supports that people with intellectual disabilities need so that they can take full advantage of everything that their community offers. Moreover, such support should be individualized.
- Regarding the spread idea that people with intellectual disabilities suffer from exclusion and have a low level of participation in society, it is important to notice that achieving the real inclusion of people with intellectual disabilities requires more than mere presence in society. That

said, it is necessary for people with intellectual disabilities to interact with other people in the community.

- Being a fact that young people with intellectual disabilities suffer segregation in the field of leisure, there is a need to promote their participation and inclusion in mainstream leisure activities in contexts that are also mainstream. That said, it must also be ensured that people with intellectual disabilities have the needed resources to participate in these leisure activities.
- As regard to the organizational model in schools, many of them still segregate some students (in classrooms or other segregated spaces in the same school, for instance). It is proposed that the value of mutual recognition be transmitted as a method of preventing the exclusion of any child or adolescent.
- Opportunities for interrelation and social and communicative skills development must also be promoted in schools. Teachers and educators must ensure the skills development of all children and young people with intellectual disabilities –from an early age-, as well as promote their inclusion in both the classroom and the school.
- Finally, it is crucial to provide each person with individualized support based on their own specific needs. This will be possible if the voices of people with intellectual disabilities are listened to and taken into account.

5.3. Future lines of research

The research work of this thesis has made it possible to make an in-depth clarification as to what elements influence friendships and which lines of future action could contribute to improving the opportunities of people with intellectual disabilities achieving their goals related to friendships. On the other hand, by way of continuation, a proposal is made for some lines of research derived from this thesis that could help to contribute to a better understanding of everything that influences the friendships of people with intellectual disabilities.

- An analysis of the possible relationship between access to transport and personal satisfaction in relation to friendships. Also, there could be a

study of how the territorial context (town or city) and the community services of a particular territory can influence in favouring a wider social network. This analysis would be interesting because both through this research as well as from others found in the literature consulted, it is perceived that one of the barriers to friendship encountered by people with intellectual disabilities is the difficulty of meeting their friends when they do not live near their home.

- A study whether the type of extracurricular activities they took part in during the stages of primary education and secondary education (activities aimed at school reinforcement and academic learning, or artistic, sporting or recreational activities, for example) has some relationship with the friendships they have once the mandatory school stage has been completed, that is, at the final stage of adolescence or adulthood.

- A study of the preferences that people with intellectual disabilities have regarding people with whom they prefer to establish friendships. As well as to go into greater depth regarding the reasons why they have such preferences or others. Research exists that makes the affirmation that people with intellectual disabilities prefer to have friendships with people without disabilities (Knox & Hickson, 2001), while other studies say that they prefer to establish friendships with people who also have intellectual disabilities (McVilly et al., 2006). In any case, this is an aspect that has been little addressed and on which one could go into greater depth. It is a relevant aspect because, as stated in section *1.1.2 The importance of friendship* from the literature review and also in *Chapter 5-Objective 4*, the devaluation of the friendships between people with intellectual disabilities can lead to their loss of friendship opportunities.

- An analysis of the relationship between the use of online social networks and personal satisfaction in relation to friendships, valuing both their establishment and management capabilities of their own friendships.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Amado, A. (1993) *Friendships and Community Connections between People with and without Developmental Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes. ISBN: 1557661219
- Arksey, H. & Knight, P.T. (1999). *Interviewing for Social Scientists: An Introductory Resource with Examples*. London: SAGE. ISBN: 9780761958703
- Avramidis, E., Avgeri, G. & Strogilos, V. (2018). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 221-234. DOI: 10.1080/08856257.2018.1424779
- Bandura, A. & Walters, R.H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial. ISBN: 9788420620749
- Bane, G., Deely, M., Donohoe, B., Doohar, M., Flaherty, J., Iriarte, E. G., ... & Doherty, S. O. (2012). Relationships of people with learning disabilities in Ireland. *British Journal of Learning Disabilities*, 40(2), 109-122. DOI: 10.1111/j.1468-3156.2012.00741.x
- Barnes, C. & Mercer, G. (2010). *Exploring Disability*. (2nd Ed.). Cambridge: Polity Press. ISBN: 978-0-745-63485-2
- Barnett, J.H. (2018). Three Evidence-Based Strategies that Support Social Skills and Play Among Young Children with Autism Spectrum Disorders. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 665-672. DOI: 10.1007/s10643-018-0911-0
- Barr, O., McConkey, R., & McConaghie, J. (2003). Views of people with learning difficulties about current and future accommodation: The use of focus groups to promote discussion. *Disability & Society*, 18, 577–597. DOI: 10.1080/0968759032000097834
- Bartolomé, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educar*, (10), 51-78. ISSN 0211-819X
- Berndt, T.J., Hawkins, J.A., & Jiao, Z. (1999). Influences of friends and friendships on adjustment to junior high school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 13-41. ISSN: 0272-930X

- Boluarte, A., Méndez, J. & Martell, R. (2006). Programa de entrenamiento en habilidades sociales para jóvenes con retraso mental leve y moderado. *Mosaico Científico*, 3(1), 34-42.
- Booth, T. & Booth, W. (1994). *Parenting Under Pressure: Mothers and Fathers with Learning Difficulties*. Buckingham: Open University Press. ISBN: 0335191940
- Bourdillon, M. (2014). Neglected Dimensions of Child Well-being. *Children's Geographies*, 12, 497-503. DOI:10.1080/14733285.2014.953315
- Bowker A. (2004) Predicting friendship stability during early adolescence. *Journal of Early Adolescence* 24, 85–112. DOI: 10.1177/0272431603262666
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós. ISBN: 9788475094441
- Browne, M. & Millar, M. (2016). A rights-based conceptual framework for the social inclusion of children and young persons with an intellectual disability. *Disability & Society*, 31(8), 1064-1080. DOI: 10.1080/09687599.2016.1232190
- Buyse, V. (1993). Friendships of preschoolers with disabilities in community-based child care settings. *Journal of Early Intervention*, 17, 380–395. DOI: 10.1177/105381519301700404
- Callus, A.M. (2017). 'Being friends means helping each other, making coffee for each other': reciprocity in the friendships of people with intellectual disability. *Disability & Society*, 32(1), 1-16. DOI: 10.1080/09687599.2016.1267610
- Chadwick, D., Quinn, S. & Fullwood, C. (2017). Perceptions of the risks and benefits of Internet access and use by people with intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 45(1), 21-31. DOI: 10.1111/bld.12170

- Ciairano S., Rabaglietti E., Roggero A., Bonino S. & Beyers W. (2007) Patterns of adolescent friendships, psychological adjustment and antisocial behavior: the moderating role of family stress and friendship reciprocity. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 539–548. DOI: 10.1177/0165025407080573
- Ciénaga, E.P., Patiño, O. & Alcántara, A.E. (2014). Historias escolares de adolescentes con discapacidad. Experiencias en torno a la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 103-120.
- Cillessen A.H.N., Jiang X.L., West T.V. & Laszkowski D.K. (2005). Predictors of dyadic friendship quality in adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 165–172. DOI: 10.1080/01650250444000360
- Coll, T., Comas, J., Cornellà, A., Diaz, G., Fontané, À., Fullana, J., González, C., Martí, P., Pallisera, M., Puyalto, C., Riu, Ll. & Vilà, M. (2016). “Where to live and with whom”. *Barriers to and supports for independent living from the viewpoint of advisors with disabilities*. Girona: Institute of Educational Research of the University of Girona.
- Cooney, B.F. (2002). Exploring perspectives on transition of youth with disabilities: Voices of young adults, parents, and professionals. *Mental Retardation*, 40(6), 425-435. DOI: 10.1352/0047-6765(2002)040
- Corby, D., Taggart, L. & Cousins, W. (2015). People with intellectual disability and human science research: a systematic review of phenomenological studies using interviews for data collection. *Research in Developmental Disabilities*, 47, 451-465. DOI: 10.1016/j.ridd.2015.09.001
- De Ketele, J.M, Roegiers, X. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid. La Muralla. ISBN: 9788471336378
- Del Prette, A. & Del Prette, Z.A.P. (2013). Programas eficaces de entrenamiento en habilidades sociales basados en métodos vivenciales. *Apuntes de Psicología*, 31(3), 67-76. ISSN: 0213-3334
- Diaz-Garolera, G., Pallisera, M., Ferrer, C., Sala, N. & Fullana, J. (2016). Diseño, aplicación y evaluación de un programa para mejorar las

relaciones sociales: Una experiencia de colaboración universidad-servicio. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, (3).

Diaz-Garolera, G., Pallisera, M. & Fullana, J. (2019). Developing social skills to empower friendships: design and assessment of a social skills training programme, *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. DOI: 10.1080/13603116.2019.1625564

Dietrich, S.L. (2005). A look at friendships between preschool- aged children with and without disabilities in two inclusive classrooms. *Journal of Early Childhood Research*, 3, 193–215. DOI: 10.1177/1476718X05053933

Dusseljee, J.C.E., Rijken, P.M., Cardol, M., Curfs, L.M.G. & Groenewegen, P.P. (2011). Participation in daytime activities among people with mild or moderate intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(1), 4-18. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2010.01342.x

Dyke, P., J. Bourke, G. Llewellyn, & H. Leonard. 2013. The Experiences of Mothers of Young Adults with an Intellectual Disability Transitioning from Secondary School to Adult Life. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(2), 149–162. DOI:10.3109/13668250.2013.789099.

Elliott, J. (1993). What Have We Learned from Action Research in School-based Evaluation? *Educational Action Research*, 1(1), 175-186. DOI: 10.1080/0965079930010110

Emerson, E. & McVilly, K. (2004). Friendship activities of adults with intellectual disabilities in supported accommodation in Northern England. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17(3), 191-197. DOI: 10.1111/j.1468-3148.2004.00198.x

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: Final Summary Report*. ISBN: 978-87-7110-718-0

Ferreira, M. A. (2010). De la minus-valía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-metodológico. *Política y Sociedad*, 47(1) 45-65.

- Foley, K., Blackmore, A., Girdler, S., O'Donnell, M., Glauert, R., Llewellyn, G. & Leonard, H. (2012). To Feel Belonged: The Voices of Children and Youth with Disabilities on the Meaning of Well-being. *Child Indicators Research* 5(2), 375–391. DOI: 10.1007/s12187-011.9134-2
- Forrester-Jones, R. (2001). Friendships and Social Integration Through Leisure. *Tizard Learning Disability Review*, 6(4), 28-32. DOI: 10.1108/13595474200100036
- Fullana, J., Pallisera, M., Català, E. & Puyaltó, C. (2017). Evaluating a Research Training Programme for People with Intellectual Disabilities Participating in Inclusive Research: The Views of Participants. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(4), 684-695. DOI: 10.1111/jar.12262
- Fullana, J., Pallisera, M., Català, E., Puyaltó, C., Vilà, M. & Diaz-Garolera, G. (2018). Participando en investigaciones inclusivas. Un curso de formación en investigación desde el punto de vista de los participantes con discapacidad intelectual. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(1), 193–210. ISSN: 1889-4208
- Gaertner A.E., Fite P.J. & Colder C.R. (2010). Parenting and friendship quality as predictors of internalizing and externalizing symptoms in early adolescence. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 101–108. DOI: 10.1007/s10826-009-9289-3
- Gantman, A., Kapp, S.K., Orenski, K. & Laugeson, E.A. (2012). Social skills training for young adults with high-functioning autism spectrum disorders: A randomized controlled pilot study. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(6), 1094-1103. DOI: 10.1007/s10803-011-1350-6.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata. ISBN: 978-84-7112-685-6
- Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2014). Vulnerability to loneliness in people with intellectual disability: an explanatory model. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(3), 192-199. DOI:10.1111/jppi.12089
- Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.

- Guba, E.G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology Research and Development*, 29(2), 75-91. ISSN: 0148-5806
- Guralnick, M.J., Connor, R.T. & Hammond, M. (1995). Parent perspectives of peer relationships and friendships in integrated and specialized programs. *American Journal on Mental Retardation*, 99, 457–476.
- Hall, E. (2010). Spaces of social inclusion and belonging for people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(1), 48-57. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2009.01237.x
- Hawkey, L.C. & Cacioppo, J.T. (2010). Loneliness matters: A theoretical and empirical review of consequences and mechanisms. *Annals of behavioral medicine*, 40(2), 218-227. DOI: 10.1007/s12160-010-9210-8
- Haya, I., Rojas, S. & Lázaro, S. (2014). Observaciones metodológicas sobre la investigación inclusiva: “Me gustaria que sacarais que la persona con discapacidad tiene su propio pensamiento”. *Revista de Investigación en Educación*, 12(2), 135-144. ISSN: 2172-3427
- Heslop, P., Mallett, R., Simons, K.R. & Ward, L.M. (2002). *Bridging the Divide at Transition: What Happens for Young People with Learning Difficulties and Their Families?* Kidderminster: British Institute of Learning Disabilities. ISBN: 1904082084
- Hingsburger, D. & Tough, S. (2002). Healthy sexuality: Attitudes, systems, and policies. *Research and practice for persons with severe disabilities*, 27(1), 8-17. DOI: 10.2511/rpsd.27.1.8
- Hollingsworth, H.L. & Buysse, V. (2009). Establishing friendships in early childhood inclusive settings: What roles do parents and teachers play? *Journal of Early Intervention*, 31, 287–307. DOI: 10.1177/1053815109352659
- Hollomotz, A. (2017). Successful interviews with people with intellectual disability. *Qualitative Research*, 18(2), 153-170. DOI: 10.1177/1468794117713810
- Hudson, B. (2003). From Adolescence to Young Adulthood: The Partnership Challenge for Learning Disability Services in England. *Disability & Society*, 18(3): 259–276. DOI: 10.1080/0968759032000052851.

- Hurd, C., Evans, C. & Renwick, R. (2018). "Having friends is like having marshmallows": Perspectives of transition-aged youths with intellectual and developmental disabilities on friendship. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(6), 1186-1196. DOI: 10.1111/jar.12493
- Jenner, P. & Gale, T. (2006). A relationship support service for people with learning disabilities. *Tizard Learning Disability Review*, 11(2), 18-25. ISSN: 1359-5474
- Johnson, K. (2009). No longer researching about us without us: a researcher's reflection on rights and inclusive research in Ireland. *British Journal of Learning Disabilities*, 37(4), 250-256. DOI: 10.1111/j.1468-3156.2009.00579.x
- Johnson, K., Minogue, G. & Hopklins, R. (2014). Inclusive Research: Making a Difference to Policy and Legislation. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(1), 76-84. DOI: 10.1111/jar.12085
- Kaehne, A. & O'Connell, C. (2010). Focus groups with people with learning disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 14(2), 133-145. DOI: 10.1177/1744629510381939
- Kemmis, S. (1984). *Point-by-point guide to action research*. Victoria: Deakin University.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Victoria, Australia: Deakin University Press. ISBN: 9780730005216
- Kim, K.H. & Turnbull, A. (2004). Transition to Adulthood for Students with Severe Intellectual Disabilities: Shifting toward Person-family Interdependent Planning. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29 (1), 53–57. ISSN: 1540-7969
- King, M., Shields, N., Imms, C., Black, M. & Arden, C. (2013). Participation of children with intellectual disability compared with typically developing children. *Research in Developmental Disabilities*, 34(5), 1854-1862. DOI: 10.1016/j.ridd.2013.02.029

- Kleinert, H.L., Miracle, S.A. & Sheppard-Jones, K. (2007). Including students with moderate and severe disabilities in extracurricular and community recreation activities: Steps to success. *Teaching Exceptional Children*, 39(6), 33-38. DOI: 10.1177/004005990703900605
- Knox, M. & Hickson, F. (2001). The meaning of close friendship: the views of four people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 14 (3), 276-291. DOI: 10.1046/j.1468-3148.2001.00066.x
- Korkiamäki, R. (2016). Friendship as potential? Recognition of teenagers' peer relationships at school. *Open Journal of Social Sciences*, 4(0), 34. ISSN: 2327-5960
- Krampac-Grljusic, A. & Kolak, A. (2018). Peer relations in inclusive classes. *Research in Pedagogy*, 8(1), 17-35. DOI: 10.17810/2015.68
- Krueger R. & Casey, M. A. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. California: SAGE Publications. ISBN: 0761920706
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata. ISBN: 9788471126306
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (Vol. 179). Barcelona: Grao. ISBN: 9788478272921
- Laugeson, E.A. & Frankel, F. (2011). *Social Skills for Teenagers with Developmental and Autism Spectrum Disorders: The PEERS Treatment Manual*. New York: Routledge. ISBN: 9781135240684
- Leech, B.L. (2002). Asking questions: Techniques for semistructured interviews. *Political Science & Politics*, 35(4), 665-668. DOI: 10.1017/S1049096502001129
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park. ISBN: 9780803924314
- Lomax, P. (Ed.) (1990). *Managing staff development in schools: An action research approach* (Vol. 3). Multilingual Matters. ISBN: 1853591084
- López González, M.L. (2006). Modelos teóricos e investigación en el ámbito de la discapacidad. Hacia la incorporación de la experiencia personal.

Docencia e investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, 31(16), 215-240.

- Mason, P., Timms, K., Hayburn, T. & Watters, C. (2013). How do people described as having a learning disability make sense of friendship? *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 26(2), 108-118. DOI: 10.1111/jar.12001
- Matheson, C., Olsen, R. J. & Weisner, T. (2007). A good friend is hard to find: Friendship among adolescents with disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 112(5), 319-329. ISSN: 0895-8017
- McConkey, R. & McGinley, P. (1990) A time to be free. In: R. McConkey & P. McGinley (Eds) *Innovations in Leisure and Recreation for People with a Mental Handicap*. Chorley: Lisieux Hall. ISBN: 1870335090
- McVilly, K.R., Stancliffe, R.J., Parmenter, T.R. & Burton-Smith, R.M. (2006). Self-Advocates Have the Last Say on Friendship. *Disability & Society* 21(7), 693-708. DOI: 10.1080/09687590600995287
- Merrells, J., Buchanan, A. & Waters, R. (2019). "We feel left out": Experiences of social inclusion from the perspective of young adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 44(1), 13-22. DOI: 10.3109/13668250.2017.1310822
- Navas, P., Verdugo, M.A. & Gómez, L.E. (2008). Diagnóstico y clasificación en discapacidad intelectual. *Intervención Psicosocial*, 17(2), 143-152. ISSN: 1132-0559
- Nelson, G., Hall, G.B., Squire, D. & Walsh-Bowers, R.T. (1992). Social network transactions of psychiatric patients. *Social Science & Medicine*, 34(4), 433-445. DOI: 10.1016/0277-9536(92)90304-9
- Newton, J.S., Olson, D., Horner, R.H. & Ard, W.R. (1996). Social skills and the stability of social relationships between individuals with intellectual disabilities and other community members. *Research in developmental disabilities*, 17(1), 15-26. DOI: 10.1016/0891-4222(95)00034-8
- O'Brien, P., McConkey, R. & García-Iriarte, E. (2014). *Co-researching with people who have intellectual disabilities: Insights from a National Survey*.

Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 27(1), 65-75. DOI: 10.1111/jar.12074

- O'Donohue, W. & Krasner, L. (1995). Psychological skills training. In: W. O'Donohue, & L. Krasner (Eds.). *Handbook of Psychological Skills Training* (1-19). London: Allyn and Bacon. ISBN: 0205152619
- Ojeda, B. & Mateos, I. (2006). Habilidades sociales y satisfacción familiar en sujetos con discapacidad. *Rehabilitación psicosocial*, 3(1), 2-8.
- Oliver, M. (2004). The social model in action: If I had a hammer. En C. Barnes & G. Mercer (Eds.). *Implementing the social model of disability: theory and research*. (p. 18-31). Leeds: The Disability Press. DOI: 10.1017/S0047279406320545
- Olsen, J. (2018). Socially disabled: the fight disabled people face against loneliness and stress. *Disability & Society*, 33(7), 1160-1164. DOI: 10.1080/09687599.2018.1459228
- Overmars-Marx, T., Thomése, F., Verdonschot, M. & Meininger, H. (2014). Advancing social inclusion in the neighbourhood for people with an intellectual disability: An exploration of the literature. *Disability & Society*, 29(2), 255-274. DOI: 10.1080/09687599.2013.800469
- Pahl, R. & Spencer, L. (2010). Family, friends, and personal communities: Changing models-in-the-mind. *Journal of Family Theory & Review*, 2(3), 197-210. DOI: 10.1111/j.1756-2589.2010.00053.x
- Pallisera, M., Fullana, J. & Diaz-Garolera, G. (2018). La Universitat com espai de participació social i inclusió de persones amb discapacitat intel·lectual: Una experiència de col·laboració en recerca. *X Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 4, 1-16. ISSN:2385-6203
- Pallisera, M., Fullana, J., Puyaltó, C. & Vilà, M. (2016). Changes and challenges in the transition to adulthood: views and experiences of Young people with learning disabilities and their families. *European Journal of Special Needs Education*, 31(3), 391-406. DOI: 10.1080/08856257.2016.1163014
- Pallisera, M., Fullana, J., Puyaltó, C., Vilà, M. y Diaz-Garolera, G. (2017). Apoyando la participación real de las personas con discapacidad intelectual: una experiencia de investigación inclusiva sobre vida

independiente. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 7-24.
DOI:10.5569/2340-5104.05.01.01

- Pallisera, M., Puyaltó, C., Fullana, J., Vilà, M. & Castro, M. (2014). Investigamos junt@s: un curso de formación en investigación educativa para personas con discapacidad intelectual. In *Quaderns digitals. XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva, 2014*. Faura (València): Centre d'Estudis Vall de Segó. ISSN: 1575-9393
- Pallisera, M., Puyaltó, C., Fullana, J., Vilà, M. & Martin, R. (2015). Una experiencia de investigación inclusiva. Personas con discapacidad intelectual como asesoras en una investigación sobre transición a la edad adulta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(2), 147-166. ISSN: 1022-6508
- Pallisera, M., Vilà, M., Fullana, J., Castro, M., Puyaltó, C. & Diaz-Garolera, G. (2018). Proposals for improving the transition process of young people with intellectual disabilities in Spain: insights from focus groups of professionals, young people and their families. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 287-301. DOI: 10.1080/08856257.2017.1306966
- Pegalajar, M.C. & Colmenero, M.J. (2014). Estudio piloto sobre el uso de las redes sociales en jóvenes con discapacidad intelectual. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 48, 1-14. DOI: 10.21556/edutec.2014.48.179
- Pascual, G. L. & Rodríguez, C. C. (2018). La inclusión socio-educativa de niños y jóvenes con diversidad funcional: perspectiva de las familias. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 83-98. ISSN: 1889-4208
- Petry, K. (2018). The relationship between class attitudes towards peers with a disability and peer acceptance, friendships and peer interactions of students with a disability in regular secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 254-268. DOI: 10.1080/08856257.2018.1424782
- Puyaltó, C., Pallisera, M., Fullana, J. & Vilà, M. (2016). Doing research together: a study on the views of advisors with intellectual disabilities and non-disabled researchers collaborating in research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29(2), 146-159. DOI: 10.1111/jar.12165

- Qualter, P., Brown, S.L., Munn, P. & Rotenberg, K.J. (2010). Childhood loneliness as a predictor of adolescent depressive symptoms: an 8-year longitudinal study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(6), 493-501. DOI: 10.1007/s00787-009-0059-y
- Robles Rodríguez, A., Robles Rodríguez, J., Giménez Fuentes-Guerra, F.J. y Abad Robles, M.T. (2016) Validación de una entrevista para estudiar el proceso formativo de judokas de élite. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16(64), 723-738. DOI: 10.15366/rimcafd2016.64.007
- Rossetti, Z. & Keenan, J. (2018). The nature of friendship between students with and without severe disabilities. *Remedial and Special Education*, 39(4), 195-210. DOI: 10.1177/0741932517703713
- Saarinen, M., Holm, L. & Uusitalo-Malmivaara, L. (2018). Changes in the social networks of three women with an intellectual disability. *Journal of Education and Learning*, 7(3) 76-86. DOI: 10.5539/jel.v7n3p76
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage Publications Ltd. ISBN: 978-1-4739-0248-0
- Schneider, J., Wedgwood, N., Llewellyn, G. & McConnell, D. (2006). Families Challenged by and Accommodating to the Adolescent Years. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(12), 926–936. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2006.00925.x
- Seale, J. (2014). The role of supporters in facilitating the use of technologies by adolescents and adults with learning disabilities: a place for positive risk-taking? *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 220-236. DOI: 10.1080/08856257.2014.906980
- Sigstad, H.M.H. & Garrels, V. (2017). Facilitating qualitative research interviews for respondents with intellectual disability. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 692-706. DOI: 10.1080/08856257.2017.1413802
- Simpkins S.D., Parke R.S., Flyr M.L. & Wild M.N. (2006) Similarities in children's and early adolescents' perceptions of friendship qualities across development, gender, and friendship qualities. *The Journal of Early Adolescence*, 26, 491–508. DOI: 10.1177/0272431606291941
- Simplican, S.C., Leader, G., Kosciulek, J. & Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An

ecological model of social networks and community participation. *Research in Developmental Disabilities*, 38(1), 18-29. DOI: 10.1016/j.ridd.2014.10.008

Small, N., Raghavan, R. & Pawson, N. (2013). An Ecological Approach to Seeking and Utilising the Views of Young People with Intellectual Disabilities in Transition Planning. *Journal of Intellectual Disabilities*, 17(4), 283–300. DOI: 10.1177/1744629513500779.

Smith, A., Prendeville, P. & Kinsella, W. (2018). Using preferred interests to model social skills in a peer-mentored environment for students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 921-935. DOI: 10.1080/13603116.2017.1412516

Son, E., Peterson, N.A., Pottick, K.J., Zippay, A., Parish, S.L. & Lohrmann, S. (2014). Peer victimization among young children with disabilities: Early risk and protective factors. *Exceptional Children*, 80(3), 368-384. DOI: 10.1177/0014402914522422

Solish, A., Perry, A. & Minnes, P. (2010). Participation of children with and without disabilities in social, recreational and leisure activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(3), 226-236. DOI: 10.1111/j.1468-3148.2009.00525.x

Srivastava, A. (2001) Developing Friendships and Social Integration through Leisure for People with Moderate, Severe and Profound Learning Disabilities Transferred from Hospital to Community Care. *Tizard Learning Disability Review*, 6(4), 19-27. DOI: 10.1108/13595474200100035

Strain, P.S. (1984). Social behavior patterns of nonhandicapped and developmentally disabled friend pairs in mainstream preschools. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 4, 15–28. DOI: 10.1016/0270-4684(84)90015-6

Sullivan, F., Bowden, K., McKenzie, K. & Quayle, E. (2016). The close relationships of people with intellectual disabilities: a qualitative study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29(2), 172-184. DOI: 10.1111/jar.12168

- Tarleton, B. & Ward, L. (2005). Changes and choices: finding out what information young people with learning disabilities, their parents and supporters need at transition. *British Journal of Learning Disabilities*, 33(2), 70-76. DOI: 10.1111/j.1468-3156.2005.00344.x
- Tipton, L.A., Christensen, L. & Blacher, J. (2013). Friendship quality in adolescents with and without an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 26(6), 522-532. DOI: 10.1111/jar.12051
- Tomada, G., Schneider, B.H., de Domini, P., Greenman, P.S. & Fonzi, A. (2005) Friendship as a predictor of adjustment following a transition to formal academic instruction and evaluation. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 314–322. DOI: 10.1177/01650250544000099
- Traylor, A., Williams, J., Kenney, J. & Hopson, L. (2016) Relationships between Adolescent Well-Being and Friend Support and Behavior. *Children & Schools*, 38, 179-186. DOI: 10.1093/cs/cdw021
- Verdonschot, M., de Witte, L., Reichrath, E., Buntix, W. & Curfs, L. (2009). Community participation of people with intellectual disability: a review of empirical findings. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(4), 303-318. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2008.01144.x
- Verdugo, M., Martín, M., López, D. & Gómez, A. (2004). Aplicación de un programa de habilidades de autonomía personal y sociales para mejorar la calidad de vida y autodeterminación de personas con enfermedad mental grave. *Rehabilitación psicosocial*, 1(2), 47-55.
- Wall, K. (1998) *Friendship Skills and Opportunities among People with Learning Disabilities*. *Social Work Monographs*. Norwich: UEA. ISBN: 1857840585
- Walmsley, J. & Johnson, K. (2003). *Inclusive Research with People with Learning Disabilities: Past, Present and Future*. London: Jessica Kingsley Publishers. ISBN: 978-1-84642-401-4
- Ward, K., Atkinson, J., Smith, C. & Windsor, R. (2013). A friendships and dating program for adults with intellectual and developmental disabilities: a

formative evaluation. *Intellectual and developmental disabilities*, 51(1), 22-32. DOI: 10.1352/1934-9556-51.01.022

Webster, A.A. & Carter, M. (2013) Mutual liking, enjoyment, and shared interactions in the closest relationships between children with developmental disabilities and peers in inclusive school settings. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 25(4), 373–393. DOI: 10.1007/s10882-012-9319-8

Welsby, J. & Horsfall, D. (2011). Everyday practices of exclusion/inclusion: women who have an intellectual disability speaking for themselves? *Disability & Society*, 26(7), 795-807. DOI: 10.1080/09687599.2011.618731

World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*. World Health Organization. ISBN: 92-4-154542-9

Zuber-Skerritt, O. (1992). *Action Research in Higher Education: Examples and Reflections*. Kogan Page Limited, 120 Pentonville Road, London N1 9JN England, United Kingdom. ISBN: ISBN-0-7494-0741-7

ANNEXES

Annex 1: Initial design of the interview script (initial table with objectives, indicators and questions)

OBJECTIU	INDICADOR	PREGUNTA	Sí	No	OBSERVACIONS
1. Obtenir informació general sobre la <u>situació vital actual</u> de la persona.	Situació familiar actual.	- Parla'm una mica de tu i de la teva família... - Tens germans? Quants? Quina edat tenen? - Quants anys tens, tu?			
	Habitatge actual.	- On i amb qui vius?			
	Trajectòria formativa.	- A quina escola d'Ed. Primària vas anar? - A quin institut d'Ed. Secundària vas anar? Vas obtenir el títol d'ESO? - Què vas fer quan vas marxar de l'Institut?			
	Trajectòria laboral.	- Treballes, actualment? De què? T'agrada la teva feina? Per què? - Quines altres feines has tingut? / Per què no treballes? T'agradaria treballar?			
	Aficions personals.	- Quines són les teves aficions? - Les duus a terme? Cada quan? Amb qui?			
2. Obtenir informació sobre el paper que els amics han tingut en el desenvolupament de la persona al llarg de la seva trajectòria vital, i especialment en la seva infància i adolescència.	Colla d'amics actual de la persona.	- Actualment, tens una colla d'amics? Qui hi ha, en aquesta colla? On els has conegut? Cada quan us veieu? Què soleu fer, quan us trobeu?			
	Percepcions de la persona sobre la importància de tenir amics.	- Creus que és important, tenir amics? Per què? - En quins aspectes consideres que t'ajuda, el fet de tenir amics?			

		Creus que en alguns aspectes no t'ha ajudat tenir amics?			
3. Obtenir informació sobre els suports i les dificultats experimentades en l'establiment i manteniment de relacions d'amistat en el context del <u>sistema educatiu</u> .	Companys del grup-classe durant l'etapa d'Educació Primària.	- Quina era la teva relació amb els companys del teu grup-classe durant l'etapa de Primària? D'aquella època, quines experiències en recordes? Es tracta d'experiències més aviat positives, o negatives?			
	Altres companys del centre d'Ed. Primària (possibilitat de germans).	- Quina era la teva relació amb els altres companys del centre educatiu durant l'etapa de Primària? D'aquella època, quines experiències recordes? Es tracta d'experiències més aviat positives, o negatives?			
	Mestres i altres professionals del centre d'Ed. Primària.	- Creus que vas rebre el suport necessari per part dels mestres i dels professionals que treballaven al centre d'Ed. Primària on vas estudiar? [<i>Parlar tant de suport acadèmic, com social i emocional.</i>] - Si tenies algun problema/conflicte amb algun company o amic, podies acudir als mestres o altres professionals del centre? Ho feies? Quina solia ser la seva resposta/actuació?			
	Companys del grup-classe durant l'etapa d'Educació Secundària.	- Quina era la teva relació amb els companys del teu grup-classe durant l'etapa de Secundària? D'aquella època, quines experiències en recordes? Més aviat positives o negatives?			
	Altres companys del centre d'Ed. Secundària (possibilitat de germans).	- Quina era la teva relació amb els altres companys del centre educatiu durant l'etapa de Secundària? D'aquella època, quines experiències en recordes? Es tracta d'experiències més aviat positives, o negatives?			
	Professors i altres professionals del centre d'Ed. Secundària.	- Creus que vas rebre el suport necessari per part dels professors i dels professionals que treballaven al centre d'Ed. Secundària on vas estudiar? [<i>Parlar tant de suport acadèmic, com social i emocional.</i>] - Si tenies algun problema/conflicte amb algun company o amic, podies acudir als professors o altres professionals del centre? Ho feies? Quina solia ser la seva			

		resposta/actuació.			
4. Obtenir informació sobre l'organització dels centres educatius als que ha anat la persona.	Agrupacions a l'hora de treballar en el centre d'Educació Primària.	- Durant l'etapa de Primària, com solíeu treballar, a l'aula (individualment, en petits grups...)?			
	Recursos humans disponibles (persona suport), en quina freqüència, i de quina manera s'organitzaven en el centre d'Ed. Primària.	- Al centre d'Ed. Primària on anaves, hi havia alguna persona de suport, a part del mestre? A qui donava suport? Quin tipus de suport feia? On es duia a terme, aquest suport? I amb quina freqüència? - Creus que el suport que rebies t'anava bé de cares a potenciar la relació amb els teus companys de classe? Per què? Què creus que t'hauria anat millor?			
	Agrupacions a l'hora de treballar en el centre d'Educació Secundària.	- Durant l'etapa de Secundària, com solíeu treballar, a l'aula (individualment, en petits grups...)?			
	Recursos humans disponibles (persona suport), en quina freqüència, i de quina manera s'organitzaven en el centre d'Ed. Secundària.	- Al centre d'Ed. Secundària on anaves, hi havia alguna persona de suport, a part dels professors? A qui donava suport? Quin tipus de suport feia? On es duia a terme, aquest suport? I amb quina freqüència? - Creus que t'anava bé, el suport que rebies, de cares a potenciar la relació amb els teus companys de classe? Per què? Què creus que t'hauria anat millor?			
5. Obtenir informació sobre els suports i les dificultats experimentades en l'establiment i manteniment de relacions d'amistat durant la realització d'activitats extraescolars.	Tipus d'activitats extraescolars durant l'etapa d'Ed. Primària.	- Realitzaves alguna activitat extraescolar durant l'etapa d'Ed. Primària? Quina/es? Amb qui les realitzaves?			
	Possibilitat d'escollir les activitats extraescolars durant l'Ed. Primària.	- Vas poder escollir les activitats que realitzaves? Si no, qui les va escollir?			
	Relació amb els companys de les activitats extraescolars durant l'etapa d'Ed. Primària.	- Quina era la teva relació amb els companys que també realitzaven aquella activitat? Eren amics teus? Us trobàveu en ocasions que no fossin l'activitat extraescolar?			

	Tipus d'activitats extraescolars durant l'etapa d'Ed. Secundària.	- Realitzaves alguna activitat extraescolar durant l'etapa de l'Educació Secundària? Quina/es? Amb qui les realitzaves?			
	Possibilitat d'escollir les activitats extraescolars durant l'Ed. Secundària.	- Vas poder escollir les activitats que realitzaves? Si no, qui les va escollir?			
	Relació amb els companys de les activitats extraescolars durant l'etapa d'Ed. Secundària.	- Quina era la teva relació amb els companys que també realitzaven aquella activitat? Eren amics teus? Us trobàveu en ocasions que no fossin l'activitat extraescolar?			
	Percepció sobre la utilitat de les activitats extraescolars pel que fa a l'establiment i/o manteniment de relacions d'amistat.	- Creus que participar en activitats extraescolars et va ajudar a <i>establir</i> noves relacions d'amistat? Per què? - Participar en activitats extraescolars et va ajudar en el <i>manteniment</i> de les relacions d'amistat existents? Per què? - Quin tipus d'activitat extraescolar creus que afavoreix més l'establiment i manteniment de relacions d'amistat? I quin tipus d'activitats ho dificulta?			
6. Obtenir informació sobre les percepcions de la persona en relació a les <u>diferències entre l'etapa d'Educació Primària i la de Secundària</u> pel que fa a les seves amistats.	Diferències entre el tracte rebut per part dels mestres, professors i altres professionals.	- Si compares l'etapa d'Educació Primària i la de Secundària, quines diferències recordes pel que fa al tracte rebut per part dels mestres, professors i altres professionals dels centres educatius? [<i>Parlar del suport social i emocional rebut per part dels professionals durant conflictes o situacions complicades amb amics i/o companys.</i>]			
	Diferències entre el tracte rebut per part dels companys.	- Si compares l'etapa d'Educació Primària i la de Secundària, quines diferències recordes pel que fa al tracte rebut per part dels companys?			
	Facilitats (suports) i dificultats (barreres) de cada etapa.	- Durant l'etapa de Primària, què et sembla que va servir-te d'ajuda per tal d'establir i mantenir relacions d'amistat? I què t'ho va fer complicat? Què creus que s'hauria d'haver fet diferent? - Durant l'etapa de Secundària, què et sembla que va			

		servir-te d'ajuda per tal d'establir i mantenir relacions d'amistat? I què t'ho va fer complicat? Què creus que s'hauria d'haver fet diferent?			
7. Obtenir informació sobre l'ús que la persona fa de les <u>xarxes socials digitals</u> i sobre la utilitat d'aquestes de cares a establir i/o mantenir relacions d'amistat.	Tipus de xarxes socials digitals utilitzades i ús específic que se'n fa.	<ul style="list-style-type: none"> - Utilitzes alguna xarxa social digital per conèixer gent nova amb qui iniciar una relació d'amistat? Quina/es? [ULL: <i>centrar-nos en relació d'amistat i no en relació de parella</i>] - Utilitzes alguna xarxa social digital per mantenir contacte amb les teves relacions d'amistat actuals? Quina/es? Amb quina freqüència les utilitzes? -Utilitzes alguna altra xarxa social digital per a un altre ús? Per a què? 			
	Opinions sobre la utilitat de les xarxes socials digitals.	<ul style="list-style-type: none"> - Creus que les xarxes socials ajuden a <i>establir</i> noves relacions d'amistat? Per què? - Creus que les xarxes socials ajuden a <i>mantenir</i> les relacions d'amistat? Per què? 			
	Coneixements de possibles riscos i/o perills de l'ús de xarxes socials digitals.	- Creus que hi ha algun risc o perill a l'hora d'utilitzar les xarxes socials digitals que fas servir? Quins? Amb què cal anar amb compte?			
8. Obtenir informació sobre els suports i les dificultats experimentades en l'establiment i manteniment de relacions d'amistat en el context d' <u>espais post-escolars</u> .	Tipus de servei post-escolar al que assisteix o ha assistit la persona.	<ul style="list-style-type: none"> - A quin servei vas assistir/assisteixes una vegada acabat l'Institut? - Vas anar-hi per voluntat pròpia? Si no, perquè vas anar-hi? 			
	Relació amb els companys del servei post-escolar.	Quina era/és la teva relació amb els companys que també assistien/assisteixen al servei post-escolar al que anaves/vas? Eren/són amics teus? Us trobàveu/trobeu fora del servei post-escolar?			
	Percepció sobre la utilitat dels serveis post-escolars pel que fa a l'establiment i/o manteniment de relacions d'amistat.	<ul style="list-style-type: none"> - Creus que assistir a serveis post-escolars et va ajudar/t'ajuda a <i>establir</i> noves relacions d'amistat? Per què? -Creus que assistir a un servei post-escolar et va ajudar/t'ajuda en el <i>manteniment</i> de les relacions d'amistat? Per què? 			

		- En general, com valores el teu pas pel servei post-escolar pel que fa a les teves amistats? En cas que hi anessis de manera involuntària, estàs content d'haver assistit a un servei post-escolar?			
9. Obtenir informació sobre les percepcions de la persona en relació a les <u>diferències entre l'etapa d'Educació Secundària i el pas pel servei post-escolar</u> pel que fa a les seves amistats.	Diferències entre el tracte rebut per part dels professionals.	- Si compares l'etapa d'Educació Secundària i el teu pas pel servei post-escolar, quines diferències recordes pel que fa al tracte rebut per part dels professors i dels professionals dels centres? [<i>Parlar del suport social i emocional rebut per part dels professionals durant conflictes o situacions complicades amb amics i/o companys.</i>]			
	Diferències entre el tracte rebut per part dels companys.	- Si compares l'etapa d'Educació Secundària i el teu pas pel servei post-escolar, quines diferències recordes pel que fa al tracte rebut per part dels companys?			
	Facilitats (suports) i dificultats (barreres) de cada etapa.	- Durant l'etapa de Secundària, què et sembla que va servir-te d'ajuda per tal d'establir i mantenir relacions d'amistat? I què t'ho va fer complicat? Què creus que s'hauria d'haver fet diferent? - Durant el teu pas pel servei post-escolar, què et sembla que va servir-te d'ajuda per tal d'establir i mantenir relacions d'amistat? I què t'ho va fer complicat? Què creus que s'hauria d'haver fet diferent?			
10. Obtenir informació sobre les relacions interpersonals de la persona amb <u>companys de feina</u> (si treballa) i sobre la percepció dels beneficis de treballar pel que fa a l'establiment i manteniment de relacions d'amistat.	Relació amb els companys de feina (si treballa).	- Quina és la teva relació amb els companys de feina? Hi tens algun amic, a la feina? Us trobeu fora de la feina? Cada quant us trobeu? Què soleu fer?			
	Percepció sobre la utilitat de la feina pel que fa a l'establiment i/o manteniment de relacions d'amistat.	- Creus que tenir feina ajuda a <i>establir</i> noves relacions d'amistat? Per què? - Creus que tenir feina ajuda en el <i>manteniment</i> de les relacions d'amistat existents? Per què?			
11. Obtenir informació sobre les percepcions en	Tipus d'actuacions i d'ajuda per part dels pares (consol	- Els pares t'ajuden i t'animen a sortir i dur a terme activitats amb altres persones?			

relació a les actuacions (obstacles o suports) de les <u>famílies</u> envers les dificultats/conflictes viscuts per la persona en relació a les seves relacions d'amistat.	verbal, parlar amb el centre, etc.).	- Quan has tingut problemes amb algun amic, els teus pares t'han ajudat? Com ho han fet? - Tot i voler-te ajudar, alguna vegada han dut a terme alguna actuació que t'hagi perjudicat, més que no pas ajudat? Quina?			
	Tipus d'actuacions i d'ajuda per part dels germans.	- El teu germà forma part de la teva colla d'amics? T'ajuda i t'anima a sortir i dur a terme activitats amb altres persones? - Quan has tingut problemes amb algun amic, els teus germans t'han ajudat? Com ho han fet? - Tot i voler-te ajudar, alguna vegada han dut a terme alguna actuació que t'hagi perjudicat, més que no pas ajudat? Quina?			
	Utilitat de les intervencions de la família (ajuda o destorb?).	- Creus que els pares la família han d'intervenir en les teves relacions d'amistat? En quins casos? Et sembla que poden ser una ajuda, o un destorb? - Creus que els germans han d'intervenir en les teves relacions d'amistat? En quins casos? Et sembla que poden ser una ajuda, o un destorb?			
12. Obtenir informació sobre els suports i les dificultats experimentades en l'establiment i manteniment de relacions d'amistat en el context <u>comunitari</u> .	Opinió sobre les percepcions generals de la societat envers les persones amb discapacitat intel·lectual.	- Et sembla que la societat discrimina les persones amb discapacitat intel·lectual? Per què tens aquesta impressió? En quina mesura ho has viscut?			
	Actuacions discriminatòries viscudes pel que fa a l'establiment i manteniment de relacions d'amistat.	- Recordes alguna experiència (teva o d'algú conegut) en la qual et sentissis discriminat o rebutjat per part d'un amic o per part d'una persona amb qui volguessis establir una relació d'amistat? Què va passar? Per què creus que va passar? Què creus que seria necessari perquè no es visquessin situacions com aquesta?			
13. Obtenir informació sobre les percepcions en relació als estereotips i	Valors i estereotips que transmeten.	- Creus que la televisió i/o Internet transmeten estereotips i/o valors que perjudiquen les persones amb discapacitat intel·lectual? Quins?			

valors que transmeten la <u>televisió i Internet</u> pel que fa a les persones amb discapacitat intel·lectual.	Conseqüències per a les persones amb discapacitat intel·lectual a l'hora d'establir i mantenir relacions d'amistat.	- Creus que aquests estereotips perjudiquen les persones amb discapacitat intel·lectual a l'hora d'establir i mantenir relacions d'amistat? Per què? En quina mesura?			
14. Obtenir informació sobre les habilitats personals i les dificultats experimentades en l'establiment i manteniment de relacions d'amistat a nivell <u>individual</u> .	Història de les amistats que ha tingut la persona durant la infància, l'adolescència i l'actualitat.	- Pensa en els millors amics que has tingut des de petit fins ara. Dibuixa/escriu el nom dels teus millors amics durant l'etapa de l'Educació Primària, els teus millors amics durant l'etapa de l'Educació Secundària, els teus millors amics durant el teu pas pel servei post-escolar, i els teus millors amics de l'actualitat. - Parla'm una mica dels amics que tenies durant l'etapa d'Ed. Primària... Qui eren els teus amics? - Parla'm una mica dels amics que tenies durant l'etapa d'Ed. Secundària... Qui eren els teus amics? Amb qui sorties? Què fèieu? Amb qui realitzaves els teus hobbies? - Quines diferències i/o canvis vas experimentar, pel que fa als amics, quan vas anar a l'Institut? <i>[Donar una taula on pugui dibuixar/escriure els amics que ha anat tenint al llarg de la seva trajectòria personal. Veure pàgina 18 d'aquest document]</i>			
	Percepcions de la persona en relació al que l'amistat significa per a ell/a.	- Què li demanes, a un amic? Com t'agrada que siguin, els teus amics? - Què és el que més valores en un amic? - Què no voldries, en un amic? Com no t'agrada que siguin, els teus amics?			
	Punts forts i febles de la persona pel que fa a les seves habilitats a l'hora d'establir i mantenir relacions d'amistat [diferenciant diferents	- Quins creus que són els teus punts forts a l'hora d' <i>iniciar</i> una relació d'amistat? I els teus punts febles (allò que et costa)? - Quins creus que són els teus punts forts a l'hora de <i>mantenir</i> una relació d'amistat? I els teus punts febles (allò que et costa)?			

	moments d'una relació d'amistat: <i>inici</i> de la relació, <i>manteniment</i> i <i>final</i> .	- Quins creus que són els teus punts forts quan <i>finalitza</i> un relació d'amistat que tenies? I els teus punts febles (allò que et costa)?			
--	---	--	--	--	--

Annex 2: Table summarising the interview script validation made by the experts, and the changes that were made to the initial script

OBJECTIU	INDICADOR	COMENTARI	APLICAT	NO APLICAT	CANVI / JUSTIFICACIÓ
1	Situació familiar actual	Podries preguntar l'edat, sexe i país de naixement abans de començar les preguntes i no caldria incloure-la aquí, doncs no es correspon exactament amb situació familiar.	X		S'ha preguntat durant l'inici de la conversa, per anar trencant el gel.
		Preguntar l'edat ben al principi.	X		
		En algún lloc preguntes si té o no parella.		X	No es considera rellevant. Tot i que pot ser que aquetsa informació surti durant l'entrevista.
	Trajectòria formativa	No t'interessa si va anar a un centre ordinari o especial? Ja ho sabràs només amb el nom de l'escola? No t'interessa saber com la considera el jove?	X		S'ha fet recerca d'informació sobre els centres on van assistir els participants (quan ha calgut, s'ha demanat informació al servei socioeducatiu).
	Trajectòria laboral	Ho faria així: - Treballes, actualment? Si/No Sí: De què? T'agrada la teva feina? Per què? Quines altres feines has tingut? NO: Per què no treballes? T'agradaria treballar?	X		
Preguntar també "on" treballa.		X			

	Aficions personals i/o activitats a què dedica el temps lliure.	Realitzes activitats en serveis del teu poble? Quin tipus?	X		
		Potser en alguns casos seria més clar demanar "Què t'agrada fer durant el temps lliure"? Potser la persona no identifica que tingui aficions però sí que durant el temps lliure mira la tele, o queda amb els amics i això no són ben bé aficions.	X		
2	Amics actuals de la persona	Tenir en compte la confidencialitat de les dades personals.	X		Es tindrà estrictament en compte.
		No cal demanar si es important tenir amics. Ja se sap que si que ho es!		X	De totes maneres, es decideix preguntar-ho a cada persona.
		I sí té amics però no són una colla? Per exemple, pot tenir un amic de la feina i un altre al barri. Pot incloure un familiar com amic.	X		S'aha canviat la terminologia: de "colla d'amics" s'ha passat a utilitzar "amics".
		Pot ser que la persona, a part de tenir una colla, tingui amics a qui vegi per separat, no sé si tenint en compte això seria millor pregunta: Qui són els teus amics? On els has conegut? Etc... Amb aquesta info ja sabràs si té colla.	X		
		No sé si parlaria de colla... Potser parlaria d'amics en general. No tots els joves tenen colles... poden tenir diferents grups d'amics amb els que fan coses segons interessos.	X		
		Parlar de colla implica parlar de grup. Es considera en algun lloc que els amics es puguin presentar en format individual (per dir-ho d'alguna manera)?	X		

		Jo recol·locaria aquest indicador i aquestes preguntes a l'objectiu anterior (núm.1). Aquest objectiu 2 i l'indicador "percepcions de la persona..." crec que és prescindible en la mesura que aquesta informació ja la vas obtenint, a poc a poc i de forma més concreta, al llarg de tota l'entrevista i tots els objectius i preguntes posteriors. És una pregunta potser massa general i abstracte per fer només de començar.		X	Durant l'entrevista, aquest objectiu 2 s'utilitza per iniciar el tema de la trajectòria dels amics per la persona entrevistada.
	Percepcions de la persona sobre la importància de tenir amics	Aquesta pregunta costa una mica d'entendre.	X		S'han reformulat les preguntes.
		Replantejaria la pregunta. Una mica complicada. Potser posant... els amics t'han limitat o t'han dificultat.....	X		
		A la tercera pregunta, més que la paraula "aspectes", potser seria més interessant posar "moments".	X		
3	Mestres i altres professionals del centre d'Ed. Primària	Suport per fer què? Per tenir amics?	X		Es clarifica durant l'entrevista que s'està fent referència al suport per fer amics, per estar be amb els amics, per resoldre conflictes amb amics... Suport social i emocional.
	Professors i altres professionals del centre d'Ed. Secundària	Suport per fer què? Per tenir amics?	X		
	Companys del grup-classe durant l'etapa d'Educació Primària	Podries posar algun exemple? Potser ajuda a concretar.	X		Durant l'entrevista, si cal, es posen exemples.
		...els companys del teu grup-classe de la teva	X		S'ha reformulat la pregunta utilitzant

	classe...			terminologia senzilla i propera.
Altres companys del centre d'Ed. Primària (possibilitat de germans)	...els altres companys del centre educatiu durant l'etapa de Primària de l'escola?	X		El tema dels germans es interessat tenir-lo en compte perquè podries ser, a la vegada, companys i/o amics del centre.
	Els germans ja els toques al primer objectiu, no?		X	
	Potser formularia la pregunta de forma una mica diferent: "Et relacionaves o tenies amics amb els nois i noies d'altres classes diferents de la teva? I d'altres cursos?" "Quan us vèieu? A les hores del pati? A fora de l'escola?" "Fèieu alguna activitat junts? T'agradava?"	X		
Mestres i altres professionals del centre d'Ed. Primària	...professionals que treballaven al centre d'Ed. Primària a l'escola on vas estudiar?	X		
	Si tenies algun problema/conflicte amb algun company o amic, podies acudir als mestres o altres professionals del centre? Ho feies? <u>Si respon que no: i per què no?</u> Quina solia ser la seva resposta/actuació?	X		
Companys del grup-classe durant l'etapa d'Educació Secundària	... grup classe classe...	X		
Altres companys del centre d'Ed. Secundària (possibilitat de germans)	...altres companys del centre educatiu durant l'etapa de Secundària de l'institut?	X		

	Professors i altres professionals del centre d'Ed. Secundària	... treballaven al centre d'Educació Secundària a l'institut on vas estudiar?	X		
4	Recursos humans disponibles (persona suport), en quina freqüència, i de quina manera s'organitzaven en el centre d'Ed. Primària	"Quin tipus de suport feia" és difícil de respondre, em sembla. Es pot demanar en què ajudava aquest mestre, o en quines coses ajudava els nens.	X		Es reformula la pregunta utilitzant llenguatge senzill i proper.
		En cas de rebre suport...	X		Es pregunta prèviament.
		... Al centre d'Educació Primària A l'escola on anaves...	X		
	Recursos humans disponibles (persona suport), en quina freqüència, i de quina manera s'organitzaven en el centre d'Ed. Secundària	En cas de rebre suport...	X		Es pregunta prèviament.
		... Al centre d'Educació Secundària A l'institut on anaves...	X		
5	Percepció sobre la utilitat de les activitats extraescolars pel que fa a l'establiment i/o manteniment de relacions d'amistat	Pot ser una pregunta complexa... pots preguntar: Creus que el fet de participar en aquestes activitats et va ajudar per seguir tenint relacions d'amistat?	X		S'ha reformulat la pregunta.
		Aquesta pregunta es refereix a les activitats extraescolars que ha fet la persona? Potser caldria concretar la pregunta. (Si és en general pot ser massa abstracte..)	X		S'ha reformulat la pregunta utilitzant llenguatge més senzill i proper.
6	Obtenir informació sobre les percepcions de la persona en	És molt complert el guió de l'entrevista, però potser aquest objectiu és reiteratiu o inclou preguntes que ja es toquen en els objectius 3 i 4. La dles	X		Durant l'entrevista, si es percep que als objectius 3 i 4 ja ha sorgit aquesta informació, doncs ja no es otnrà a

	relació a les diferències entre l'etapa d'Educació Primària i la de Secundària pel que fa a les seves amistats.	companys, per exemple.			preguntar.
7	Tipus de xarxes socials digitals utilitzades i ús específic que se'n fa	També introduir el tema dels riscos.	X		
		Donaria algun exemple de xarxa social digital per facilitar la comprensió.	X		Es fa durant l'entrevista.
	Coneixements de possibles riscos i/o perills de l'ús de xarxes socials digitals.	No la veig relacionada amb l'objectiu.		X	Potser es veritat, però es considera pertinent pregunta-ho de cares a futures línies d'investigació. A més, de la revisió de l'entrevista feta per part del Comitè Assessor en va sorgir la idea de la necessitat de preguntar-ho.
8	Tipus de servei post-escolar al que assisteix o ha assistit la persona.	Entenc que són joves que contactaràs a través de serveis i que per tant, estan vinculats a serveis, sinó és així caldria preguntar primer si van assistir a un servei i a quins.	X		Es tracta de joves vinculats a un servei.
		Preguntar sobre si van anar per voluntat pròpia al servei encaixaria millor amb un altre indicador, tal i com has plantejat anteriorment (possibilitat d'escollir)	X		S'ha creat un nou indicador.
		Post-escolar, no m'acaba de convencer. Es podria buscar una altra etiqueta. Centres de formació no obligatoris?		X	A la literatura consultada s'utilitza el terme post-escolar.

9	Facilitats (suports) i dificultats (barreres) de cada etapa.	NO s'adequa a l'objectiu. La primera pregunta la formules anteriorment de la mateixa manera. En tot cas, pots utilitzar el que t'ha respost abans per enllaçar-ho amb la següent pregunta sobre el pas pel servei post-escolar.	X		Es considera que SI que s'ajusta a l'objectiu. Durant l'entrevista, la segona pregunta s'enllaça amb la primera i, per tant, no es formula de manera tan llarga.
11	Tipus d'actuacions i d'ajuda per part dels pares (consol verbal, parlar amb el centre, etc.)	Suposo que has deixat el tema familiar pel final per alguna raó, tot i que a vegades és millor tractar-los d'entrada doncs segons com et pot servir per entendre les respostes a les altres preguntes.		X	S'ha considerat convenient primer parlar de temes mes estrictament relacionats amb els amics, per tal d'anar parlant de diversos amics i amigues, i finalment relacionar el tems dels amics amb la família.
	Utilitat de les intervencions de la família (ajuda o destorb?)	Creus que els pares la família han d'intervenir...	X		
		El tema dels germans és important també.	X		S'inclou.
12	Opinió sobre les percepcions generals de la societat envers les persones amb discapacitat intel·lectual	Pot ser que tingui amics i que igualment pensi que la societat discrimina les persones amb DI. Sobretot pot ser el cas que la seva colla d'amics siguin amb DI.		X	Es tracta d'un comentari. No influeix a l'hora de formular la pregunta. Es vol saber la opinió de la persona sobre la societat en general.
		Tenint en compte la pregunta que formules a continuació, potser no cal fer aquesta sobre en quina mesura ho han viscut.	X		Ja es pregunta a continuació.
		La pregunta, tal com està formulada, porta a respondre que sí. "Societat" i "discriminar" son termes abstractes i poden ser difícils d'entendre per algunes persones. Es podria enfocar de manera més personal: "Alguna vegada t'has sentit discriminat o rebutjat/da per part dels veïns, de la	X		Durant l'entrevista es fa la pregunta general, però per ajudar a entendre-la, es posa l'exemple de les persones del barri, els veïns, quan vas a un pub...

		gent del barri o de la ciutat on vius?"			
		Potser caldria concretar amb algunes activitats concretes o amb algun exemple com: "Si vas a un pub amb una persona amb discapacitat et deixen entrar?"	X		
	Actuacions discriminatòries viscudes pel que fa a l'establiment i manteniment de relacions d'amistat.	Ho eliminaria... ja sortirà en els objectius d'abans. Potser ho plantejaria de forma més general.		X	Si surt amb anterioritat, doncs ja no es preguntarà.
13	Prejudicis i imatge que transmeten.	Pot ser que tingui amics i que igualment pensi que la societat discrimina les persones amb DI. Sobretot pot ser el cas que la seva colla d'amics siguin amb DI.		X	Es tracta d'un comentari. No influeix a l'hora de formular la pregunta. Es vol saber la opinió de la persona sobre la societat en general.
		...transmeten estereotips i/o valors una imatge i uns valors que perjudiquen...	X		S'ha canviat la terminologia, utilitzant llenguatge senzill i proper.
		Concretaria què entenem per estereotips.	X		
	Conseqüències per a les persones amb discapacitat intel·lectual a l'hora d'establir i mantenir relacions d'amistat	Pot ser que tingui amics i que igualment pensi que la societat discrimina les persones amb DI. Sobretot pot ser el cas que la seva colla d'amics siguin amb DI. Crec que t'estàs referint a establir relacions d'amistat amb persones amb no DI.		X	Es vol saber la opinió general de la persona.
14	Tractat de les amistats que ha tingut la persona durant la	Tenir en compte que "company" i "amic" no es el mateix...	X		Es deixa clar i es negocien les diferències durant l'entrevista amb cada persona.

infància, l'adolescència i l'actualitat	Parlar dels punts forts i febles de la persona pot ser important.	X		Es pregunta sobre els seus punts forts i febles a l'hora de fer i mantenir amics.
	Crec que ho trobaran repetitiu.	X		Es realitza de manera paral·lela als objectius 2, 3, 4, 5 i 6 (durant l'entrevista es va abancant en la trajectòria de les amistats).
	Tinc la sensació que algunes qüestions d'aquest bloc 14 es poden trepitjar amb preguntes anteriors, però suposo que ja esteu al cas i ja es controlarà durant l'entrevista	X		
	Potser seria interessant parlar també d'amics fora de l'escola (poble, barri, etc.). Igual, en comptes de fer una pregunta concreta, indicar que també parles de la gent que no necessàriament anava amb ell/a al col·legi.	X		Ja es té en compte. A la taula de la trajectòria de les amistats hi ha una fila expressament pels amics de fora de l'escola.
	Es podria preguntar el perquè ha passat el que els hi ha passat en l'evolució de les amistats.	X		

COMENTARIS GENERALS:

- Al final, valora la possibilitat d'incloure una pregunta sobre aspiracions o expectatives de futur pel que fa al tema d'amistats, et pot donar molta informació Tipus, que voldria el jove o com s'imagina en un futur el tema de les seves amistats)
- També podria ser interessant preguntar-li en algun moment, si creu que té els amics que desitja, i si et respon que no, preguntar-li com ho faria per trobar-los. (això et pot donar info sobre quines estratègies o suports podrien ser importants per la persona, si no sap com fer-ho o si no disposa de suports per aconseguir-ho.

Annex 3: Recommendations that people with ID made throughout the validation of the interview script

<p>ELS AMICS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - M. comenta que amb el tema de la llei de la protecció de dades s'haurà de tenir en compte la confidencialitat de les dades personals. - Es valora en general bé demanar opinions sobre els millors amics, si en tenen... - Diu que no cal demanar si és important tenir amics. - S. suggereix preguntar si li agradaria tenir més amics - M.: lo bo i lo dolent de tenir amics. - M.: el fet de tenir discapacitat influeix en el fet de tenir amics? - T.: creus que les altres persones que no tenen discapacitat els costa tenir amics amb discapacitat?
<p>ESCOLA I INSTITUT Parlar de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Companys - Paper dels mestres - Classes (agrupaments) 	<ul style="list-style-type: none"> - M. inclou el tema generacional, perquè l'escola abans no és la que és ara. - M. diu que pot sortir el tema del bullying dels companys - Incidir què passa a l'institut - C. explica les dificultats de relació i les estratègies per sobreviure a l'insti
<p>SERVEIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Companys - Paper dels professionals 	<ul style="list-style-type: none"> - A valorar: consideren que els professionals (o algun dels professionals) és un amic? (arrel d'un comentari que fa el M. crec que seria interessant de preguntar-ho... És un tema que ha sortit també a la recerca). - Es torna a parlar de companys, però la T. i la C. valoren que poden ser diferent i poden tenir rols diferents. A més, alguns han canviat d'un centre privat a un altre d'un altre caire.... el M. insisteix que el rol és diferent - El paper dels professionals en la gestió de les amistats es valora interessant de comentar
<p>FEINA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Companys 	<ul style="list-style-type: none"> - Es valora comentar tema companys, i plantejar la possibilitat de fer amics amb els companys de feina per "el roce hace el carino"... (M.). - C.: depèn de les hores que treballes, - Els diners que es guanyen a la feina no són importants... - Es valora que a determinades feines es fan grups d'amics
<p>OCI I TEMPS LLIURE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activitats extraescolars - Companys - Activitats de temps lliure 	<ul style="list-style-type: none"> - Es valora que els tres temes són rellevants. - Es un espai en el que surten conflictes, com a per tot. - Estan una estona comentant el tema dels psicòlegs, que són cars, si ajuden o no.... - M.F. valora que el seu psicòleg l'ha ajudat en diferents temes... el tema és valorar com incloem el paper del psicòleg, perquè potser no s'inclou dins dels professionals dels serveis sinó que s'hauri de buscar un altre espai per valorar
<p>INTERNET</p> <ul style="list-style-type: none"> - Xarxes socials: les utilitzen? Quines? - Serveixen? 	<ul style="list-style-type: none"> - Entren una estona a valorar les xarxes - T. insisteix que és un tema molt relacionat amb les amistats, sobretot el wats... la M.F. diu que també el facebook perquè pots acceptar a persones com amics... - M. les critica una mica perquè es perd frescura, intimitat.... però entén que per la generació de joves d'ara són una eina

	<p>indispensable.</p> <ul style="list-style-type: none"> - T. suggereix preguntar: creus que pot sorgir amistat a partir de la participació en una xarxa d'aquestes? - També introduir el tema dels riscs... - T. diu que les amistats ara són més virtuals.
<p>FAMILIES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ajuda dels pares - Ajuda dels germans - Ajuda o destorb 	<ul style="list-style-type: none"> - Els comentaris dels pares, que sovint opinen sobre els amics. Amb això hi estan força d'acord. Els comentaris que fan depenen de l'edat i la trajectòria dels pares. De vegades ajuden. Ho poden enfocar de diferents maneres. - El tema dels germans és important també.
<p>SOCIETAT</p> <ul style="list-style-type: none"> - Idees o prejudicis - Actes discriminatoris 	<ul style="list-style-type: none"> - El fet de tenir la discapacitat pot influenciar en tenir o deixar de tenir amics, o en la dificultat d'establir i mantenir les amistats. - Queda clar que sí que pot incidir. - M. diu que és molt obert... - C. diu que depèn de la discapacitat pot incidir. - Potser caldria concretar amb algunes activitats concretes, posant exemples... la T. suggereix "si vas a un pub amb una persona amb discapacitat et deixen entrar?"...
<p>PERSONA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trajectòria de les amistats - Què significa l'amistat - Punts forts i febles de la persona 	<ul style="list-style-type: none"> - El tema del caràcter incideix. - La història de les amistats que planteja la gemma té sentit. - T. suggereix preguntar el perquè ha passat el que els hi ha passat en l'evolució de les amistats. - La pregunta de per què és important l'amistat ara al final té sentit perquè es pot aprofitar per dir coses que no has dit abans. Parlar dels punts forts i febles de la persona pot ser important <p>QUÈ ES POT PREGUNTAR?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si el caràcter els ha perjudicat o ajudat? - Si la distància els ha perjudicat o pots mantenir els amics malgrat la distància - M.F. diu que una pregunta seria demanar si tens un amic a l'edifici on vius per tal que t'ajudi...
<p>ALTRES SUGGERIMENTS I IDEES SOBRE L'AMISTAT</p>	<ul style="list-style-type: none"> • M.: com mantens les amistats? Què fas per tal de mantenir-les? • Necessites suport quan es produeix el trencament d'una amistat? • Barreres culturals. De vegades et sents inferior. Inconscientment ... diu coses que et fan mal. Et sents desplaçat... potser per l'estatus social. • La gente te mira con cara de mala Leche. Te miran... o quan te diuen algu que no has fet i l'altre t'acusa • La M.F. apunta els prejudicis (gent que es va allunyar perquè tenia ajudes). Les enveges... • Les parelles influeixen les amistats. (aquest tema també s'hauria d'incloure). • La M.A. explica una situació en la qual surt el tema de la necessitat de respecte entre el grup d'amics. • El respecte és bàsic, que no t'obliguin a fer coses que no sents o no vols • El fet de tenir una discapacitat et discrimina (obligar a fumar, etc.) (C.). • El tema dels diners també condiciona en les oportunitats de sortir... opinions diverses... algú diu que no, altres que sí... el M. argumenta que sí, la T. que sí... alguns es poden enfadar si tu no arribes a anar al cinema...

Annex 4: Power Point document (10 slides) used during the focus groups




Universitat de Girona
Institut de Recerca Educativa

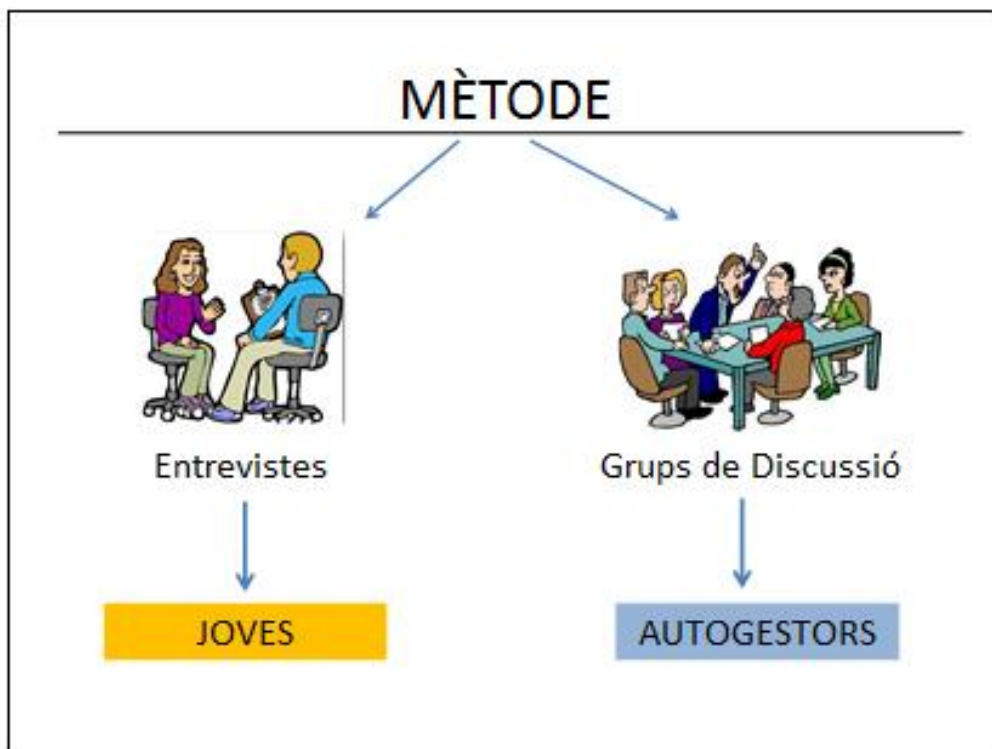
GOVERN DE CATALUNYA
MINISTERI DE RECERCA I INNOVACIÓ

Dificultats i suports en les relacions d'amistat

Grup de Recerca en Diversitat, Universitat de Girona
<http://recercadiversitat.wix.com/diversitat>

OBJECTIUS

-  1. ¿Quines **dificultats** es troben les persones amb discapacitat intel·lectual a l'hora de fer amics?
-  2. Quins **suports** les ajuden a fer amics i a mantenir-los?
-  3. Propostes de millora!



Grup de Discussió amb Autogestors:

1. Els amics

The block contains a small icon of a focus group at the top left. Below it is the title "Grup de Discussió amb Autogestors:" followed by a horizontal line. Underneath the line is the section heading "1. Els amics". At the bottom of the block is an illustration of five young people (three boys and two girls) standing together and talking.



Grup de Discussió amb Autogestors:

2. Escola i institut



Grup de Discussió amb Autogestors:

3. Activitats de temps lliure





Grup de Discussió amb Autogestors:

4. Serveis i Fundacions



Grup de Discussió amb Autogestors:

5. Família





Grup de Discussió amb Autogestors:

6. Societat



Grup de Discussió amb Autogestors:

7. Persona:



Annex 5: Informed consent form (in accessible language) signed by the interview participants

CONSENTIMENT INFORMAT

Participació entrevista

Jo
amb DNI accepto participar a l'entrevista
sobre *amistats* i *habilitats socials* que realitzem el dia
..... i que s'enregistrarà amb una gravadora.

Les dades personals de la persona entrevistada no es faran públiques, així com tampoc el nom d'altres persones que surtin durant l'entrevista. La gravació de l'entrevista només s'utilitzarà per poder analitzar si hi ha diferències entre el que pensa la persona entrevistada **abans** de participar al Programa de Formació "*Posem en pràctica les nostres habilitats socials. Com establim i mantenim relacions d'amistat?*" i **després** d'haver-hi participat activament.

Accepto participar a l'entrevista. Sí NO

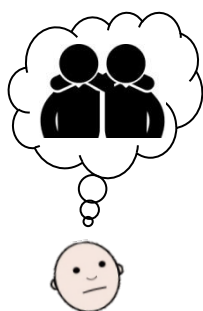
Accepto que es gravi l'entrevista. Sí NO

Signatura:

Annex 6: Informed consent form (in accessible language) signed by the focus groups participants

FORMULARI CONSENTIMENT INFORMAT

QUI SOM I QUÈ FEM? Som membres del Grup de Recerca en Diversitat de la Universitat de Girona. Estem fent una investigació sobre els **suports** i les **barreres** que hi ha a l'hora d'establir i mantenir **relacions d'amistat**.



Amb la vostra informació volem conèixer:

- Quines dificultats es troben els joves amb discapacitat intel·lectual a l'hora d'establir i mantenir relacions d'amistat?
- Què és allò que els ajuda a establir i mantenir relacions d'amistat?

Per obtenir aquesta informació farem grups de discussió amb Grups d'Autogestors.

GRUP DE DISCUSSIÓ Es faran grups de discussió amb grups d'Autogestors de Catalunya durant el curs 2016-17. La seva durada serà d'una hora i mitja més o menys.



Vols participar al grup de discussió?

SÍ VULL

NO VULL

Si vols participar-hi, ens dónes permís per gravar-la amb vídeo per així després poder-la analitzar?

SÍ

NO

PROTECCIÓ DE DADES El teu nom o el nom de les persones que mencionis seran protegits i no apareixeran en cap informe que es derivi d'aquest treball.



SÍ, HO ENTENC

NO HO ENTENC

Nom i Cognoms:

Signatura:

Annex 7: Plans of each sessions of the FSSP Programme

SESSIÓ: 1 Valors que ens aporta l'amistat; voluntat per relacionar-nos	
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Fulls amb <i>dates i horari</i> curs formació. - Carpetes UdG per tots els participants. - Alguns fulls consentiment informat. - Paper de mural, bolígrafs, retoladors, fulls blancs, <i>BluTack</i>. - Vídeos <i>Merlí</i>. - Ordinador i projector - Fulls <i>Activitat 1</i> - Fulls avaluació desenvolupament sessió.
OBJECTIUS	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar el curs de formació als participants. - Discriminar allò que és positiu en una relació d'amistat i allò que fa que s'acabi deteriorant i anotar-ho en un mural.
TEMPORALITZACIÓ	DESCRIPCIÓ
Moment 1: 9.15-9.30h	<p><u>Presentació:</u></p> <p>Explicar que estic fent Tesi sobre dificultats i suports a l'hora d'establir i mantenir relacions d'amistat.</p> <p>Explicar com seran les 12 sessions (horari, carpetes per cadascú, activitats basades en vídeos...)</p> <p>Preguntar-los què n'esperen d'aquestes sessions.</p> <p>Demanar-los el Consentiment Informat (signat pels pares) per poder gravar algunes parts de les sessions.</p>
Moment 2: 9.30-11h	<p><u>Activitat 1:</u></p> <p>Vídeos <i>Merlí</i>. Comentar-los, dir què hi passa, assegurar-se que tots entenen la seqüència dels fets.</p> <p>Parlar de les relacions d'amistat. Anotar, primer individualment i després en un mural conjunt, allò que més apreciem de les relacions d'amistat i també allò que no ens agrada dels altres quan hi tenim una relació (allò que fa que la relació es deteriori).</p> <p>Preguntar-los (perquè reflexionin i parlar-ne) per què ens pot servir la llista d'aspectes positius i negatius que afavoreixen o que deterioren una relació d'amistat. [<i>Per potenciar i fer allò positiu; i evitar fer i rebre tot allò negatiu</i>]</p>
DESCANS ESMORZAR	
11.30-12h	<p><u>Activitat 2:</u></p> <p>De manera individual, buscar a Internet (telèfon mòbil o ordinadors UdG) una imatge que representi l'ideal de l'amistat. Posteriorment,</p>

	mostrar-la i explicar el perquè de l'elecció (què representa, quin significat important té la imatge).
Moment 4: 12-12.30h	<u>Avaluació desenvolupament sessió:</u> Explicar-los que cada dia se'ls demanarà que omplin aquesta fitxa. Omplir la fitxa d'avaluació de la sessió d'avui.
OBSERVACIONS:	

SESSIÓ: 2		Valors de l'amistat.
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Pedretes de colors, etiquetes adhesives, 12 ampolles de plàstic, bolígrafs, fulls. - Mural fet a la sessió anterior. - Fulls amb els diferents valors i què representen, <i>BluTack</i>. - Fotocòpies quadrícula (activitat acabar frases) - Fulls avaluació desenvolupament sessió. 	
OBJECTIUS	<ul style="list-style-type: none"> - Conèixer quins són i saber què signifiquen alguns dels valors de l'amistat: sinceritat, respecte, ajuda, empatia, diversió, simpatia, confiança i comunicació. - Adonar-se de dos valors diferents que aporta cadascú, individualment, a les seves relacions d'amistat, i anotar-ho en un paper. - Pensar en les pròpies relacions d'amistat i discriminar algun aspecte que aportin cadascuna d'elles en concret. 	
TEMPORALITZACIÓ	DESCRIPCIÓ	
<u>Moment 1:</u> 9.15-9.30h	Recordatori sessió anterior (mural fet a la sessió anterior).	
<u>Moment 2:</u> 9.30-10.15h	<u>Activitat 1:</u> Parlar de valors. Relacionar el que es va anotar en el mural el dia anterior amb uns quants "valors", qualitats o aspectes més amplis (<i>sinceritat, respecte, ajuda, empatia, diversió, simpatia, confiança i comunicació</i>). Anotar-los en fulls DIN-A4 i escriure què representen o exemples de cadascun. Assegurar-se que tots els conceptes i valors	

	<p>queden clars. Explicar-los entre tots.</p> <p>Ordenar-los de major a menor importància, de manera individual (anotar-los en un full ordenats de l'1 al 6). Justificar-ho. Posar-ho en comú i debatre sobre possibles diferències entre les prioritats.</p>
<p><u>Moment 3:</u> 10.15-11h</p>	<p><u>Activitat 2:</u></p> <p>Assignar un color a cadascun dels valors i qualitats establerts anteriorment.</p> <p>Recepta de l'amistat (ampolla colors). Fer-la individualment. Després posar-ho en comú i reflexionar sobre què aportem nosaltres a les relacions d'amistat.</p> <p>Que cadascú anoti en un paper dos aspectes/valors que consideri que aporta a les seves relacions d'amistat.</p>
DESCANS ESMORZAR	
<p><u>Moment 4:</u> 11.30-12.30h</p>	<p><u>Activitat 3:</u></p> <p>Omplir quadre acabant frases sobre persones del nostre cercle vital (amics nostres). Qui vulgui, posar-ho en comú.</p> <p>Parlar i reflexionar sobre les persones del nostre cercle vital i sobre l'ajuda mútua i el bé comú que ens podem donar entre nosaltres. Fer-los preguntes per dinamitzar.</p> <p>Que cadascú pensi en les persones que ha anotat al quadre (frases acabades), i que reflexioni si li aporten quelcom positiu que val la pena mantenir (subratllar-la amb verd), i llavors pensar si un mateix considera que també està aportant quelcom positiu a aquella persona. En cas que no fos així, encerclar el nom de la persona amb blau, per exemple (seria visible amb qui caldria dur a terme un canvi d'actitud).</p>
<p><u>Moment 5:</u> 12.30-12.45h</p>	<p><u>Avaluació desenvolupament sessió:</u></p> <p>Omplir la fitxa d'avaluació de la sessió d'avui.</p>
<p>OBSERVACIONS:</p> <p>Mostrar un exemple de l'ampolla de colors ja feta perquè quedi clar als participants què se'ls proposa fer. També es pot dibuixar i pintar l'ampolla (amb els colors assignats a cada valor) abans de posar-hi les pedretes a dins.</p>	

SESSIÓ: 3 Autoconeixement + Avaluació.	
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo “<i>En busca de la felicidad</i>”. - Fotocòpies d’esbós de l’arbre. - Bolígrafs. - 2 taulells del Joc d’Avaluació (serps i escales) i 12 fitxes per jugar. - 2 jocs de targetes de preguntes pel Joc d’Avaluació. - Fulls avaluació desenvolupament sessions 1,2 i 3.
OBJECTIUS	<ul style="list-style-type: none"> - Reconèixer un mínim de tres aspectes positius i un de negatiu sobre un mateix (característiques personals, qualitats, defectes, aspectes a millorar...). - Repassar els continguts treballats durant les sessions 1, 2 i 3 a través d’un joc de preguntes.
TEMPORALITZACIÓ	DESCRIPCIÓ
<u>Moment 1:</u> 9.15-9.30h	Recordatori sessió anterior.
<u>Moment 2:</u> 9.30-10h	<p><u>Activitat 1:</u></p> <p>Vídeo <i>En busca de la felicidad</i>. Parlar sobre què passa al vídeo, els sentiments que poden sentir el pare i el fill, explicar què en pensen de la moral del vídeo (<i>no permetis que ningú et digui que no ets capaç de fer alguna cosa</i>).</p> <p>Explicar si s’han sentit alguna vegada com en el vídeo, i si tenen algun somni/desig que tinguin ganes de començar a treballar perquè es faci realitat.</p>
<u>Moment 3:</u> 10-10.45h	<p><u>Activitat 2:</u></p> <p><i>El meu arbre</i> (arrels=qualitats personals; branques=èxits a la vida; fulles=aspectes positius manera de ser). Autoconeixement: com sóc i què puc aportar en una relació. Posar-ho en comú. Montse, Gemma o altres companys podrien afegir qualitats positives a l’arbre de cada persona.</p>
DESCANS ESMORZAR	
<u>Moment 4:</u> 11.15-12.30h	<p><u>Activitat 3:</u></p> <p>Joc Avaluació <i>Serps i Escales</i>. Dividits en dos grups de 6 persones, cada grup disposarà d’un taulell de joc, de 6 fitxes i d’un dau per jugar. Al taulell hi haurà diverses caselles en les quals hauran d’anar avançant a mesura que sigui el seu torn. Si es cau en una casella on hi ha una serp, s’ha d’anar a la casella on va a parar la serp. Si es cau en una casella on hi ha una escala, s’ha d’anar fins a on et porta l’escala. Les serps només serveixen per pujar; les escales només serveixen per baixar. Després de cada tirada, al jugador se li farà una pregunta de les targetes que tindran ambdues formadores (una estarà amb un grup, i l’altra amb l’altre grup). Les preguntes tenen una resposta bastant oberta, i a més a més es podran completar amb</p>

	comentaris que facin altres jugadors.
<u>Moment 5:</u> 12.30-12.45h	<u>Avaluació desenvolupament sessió:</u> Omplir la fitxa d'avaluació de la sessió d'avui. Avaluació més completa sobre el desenvolupament de les tres primeres sessions del curs de formació. Primer que ho facin escrit, i després comentar-ho oralment i permetre que diguin tot allò que opinen sobre com han anat les sessions.
OBSERVACIONS: Donar-los un full amb l'arbre esbossat, de tal manera que només l'hagin d'acabar de definir. I fer-los algun exemple de l'activitat "El meu arbre" perquè entenguin què se'ls proposa fer. Avancem l'hora de la pausa per tal de disposar de més temps per dur a terme el joc d'avaluació posterior.	

SESSIÓ: 4		Prejudicis i primeres impressions.
MATERIAL		<ul style="list-style-type: none"> - Bolígrafs. - Imatges impreses de persones diferents projectades - Ordinador i projector. - Vídeo <i>experiment CocaCola (Youtube)</i>. - Fulls per omplir activitat experiment <i>Cocacola</i> - Vídeo <i>Diarios de la calle</i> - Cinta adhesiva per enganxar a terra - Llistat de preguntes per la dinàmica de la línia - Fulls avaluació desenvolupament sessió.
OBJECTIUS		<ul style="list-style-type: none"> - Conèixer i entendre què és un prejudici. - Detectar alguns dels propis prejudicis envers els altres, i alguns que els altres poden tenir respecte nosaltres. - Adonar-se de la influència de l'aparença física i de la primera impressió a l'hora de voler iniciar un primer contacte amb algú. - Reconèixer que els prejudicis poden perjudicar el que podria arribar a ser una relació d'amistat.
TEMPORALITZACIÓ		DESCRIPCIÓ
<u>Moment 1:</u> 9.15-9.30h		Recordatori sessió anterior.

<p><u>Moment 2:</u> 9.30-10.15h</p>	<p><u>Activitat 1:</u></p> <p>Dur a terme l'experiment de la <i>CocaCola</i>: donar-los imatges de persones ben diverses amb diferents maneres de vestir, de diferents edats, etc. i que hagin de dir com creuen que són, quins gustos tenen, a què es dediquen, quines aficions tenen, de què treballen, què fan per divertir-se, etc. Fer-ho en dos o tres grups petits. Primer, que cada grup ho anoti en un paper, i posteriorment posar-ho en comú oralment amb l'altre grup.</p>
<p><u>Moment 3:</u> 10.15-11h</p>	<p><u>Continuació Activitat 1:</u></p> <p>Veure vídeo <i>experiment CocaCola: "Derribemos los prejuicios"</i>. A través de preguntes, reflexionar sobre els prejudicis que tenim envers els altres, ja que ens condicionen el fet d'iniciar relacions d'amistat amb altres persones.</p> <p>Posteriorment, entre tots, parlar sobre què és un prejudici per tal d'entendre el concepte de prejudici. Que cadascú anoti en un paper la seva definició/explicació sobre què és un prejudici.</p>
<p>DESCANS ESMORZAR</p>	
<p><u>Moment 4:</u> 11.30-12.15h</p>	<p><u>Activitat 2:</u></p> <p>Fer la <i>Dinàmica de la línia</i> (com fan al vídeo "<i>Diarios de la calle</i>", en el que una professora pinta una línia a terra i demana als seus alumnes que s'acostin a la línia quan se sentin identificats amb el comentari o la pregunta que ella faci. S'observa com hi ha persones que tenen en comú més del que es pensaven).</p> <p>Després de fer nosaltres la dinàmica, veure vídeo "<i>Diarios de la calle</i>". Una vegada viscuda i vista la dinàmica, reflexionar sobre tot allò que tenim en comú amb persones que no ens imaginàvem. Importància de donar una oportunitat a tothom, tal com ens agradaria que ens la donessin a nosaltres.</p>
<p><u>Moment 5:</u> 12.15-12.30h</p>	<p><u>Avaluació desenvolupament sessió:</u></p> <p>Omplir la fitxa d'avaluació de la sessió d'avui.</p>
<p>OBSERVACIONS:</p> <p>Per treballar els prejudicis també hi ha un altre vídeo (escena "tienda de pijas" <i>Pretty Woman</i>) en el que es veu que a una noia no li volen vendre res en una botiga i no és gaire ben rebuda perquè es pensen que no té diners per pagar la roba (basant-se en l'aparença de la noia).</p>	

SESSIÓ: 5		Habilitats comunicatives.	
MATERIAL		<ul style="list-style-type: none"> - Bolígrafs. - Paper de mural i <i>BluTack</i>. - Retoladors gruixuts. - Fulls blancs. - Vídeo <i>Patch Adams</i>. - Vídeo <i>Gravació alumnes</i>. - Guions pels voluntaris per fer els <i>role playings</i>. - Fulls avaluació desenvolupament sessió. 	
OBJECTIUS		<ul style="list-style-type: none"> - Esdevenir conscient d'algunes de les habilitats comunicatives que entren en joc a l'hora d'establir relacions d'amistat. - Poder nombrar dues habilitats comunicatives pròpies relacionades amb la construcció de relacions d'amistat; i reconèixer-ne una que cadascú podria millorar. 	
TEMPORALITZACIÓ		DESCRIPCIÓ	
<u>Moment 1:</u> 9.15-9.45h		Recordatori sessió anterior.	
<u>Moment 2:</u> 9.45-10.15h		<u>Activitat 1:</u> Llistar habilitats comunicatives Llistar habilitats comunicatives i anotar-les en un mural de manera conjunta.	
<u>Moment 3:</u> 10.15-10.30h		<u>Activitat 2:</u> Vídeo <i>Patch Adams</i> Veure vídeo <i>Patch Adams</i> i analitzar què s'hi observa. <i>Quines habilitats comunicatives heu vist al vídeo? Quines hi mancaven?</i>	
<u>Moment 4:</u> 10.30-11h		<u>Activitat 3:</u> Pensar en les pròpies habilitats comunicatives Anotar en un paper, de manera individual, quines habilitats comunicatives té cadascú (mínim 2) i quines hauria de millorar (mínim 1) de cares a l'establiment i el manteniment de relacions d'amistat. Punts forts i punts febles de cadascú. Posteriorment, qui vulgui, podrà posar-ho en comú.	
DESCANS ESMORZAR			
<u>Moment 5:</u> 11.30-12.30h		<u>Activitat 4:</u> <i>Role playings</i> Demana a voluntaris que duguin a terme el paper del personatge que se'ls proposarà. Una vegada representat el <i>role playing</i> , les persones que hagin fet d'espectadors analitzaran el comportament i la manera d'actuar dels personatges. <i>Què han fet bé? Què haurien de millorar? Quins consells els donarien en relació a les habilitats comunicatives?</i> Tot seguit, que els participants es vagin passant un full on hi anotaran un consell que donarien a algú que no hi entengui gens d'habilitats comunicatives. Aquest full s'anirà plegant de manera que	

	no es vegi el que han escrit els altres. Finalment es tindrà un full amb molts consells anotats, que es compartirà amb tots els participants.
<u>Moment 6:</u> 12.30-12.45h	<u>Avaluació desenvolupament sessió:</u> Omplir la fitxa d'avaluació de la sessió d'avui.
OBSERVACIONS: Com a exemple de Role playing, si cal, es pot veure el vídeo "Gravació alumnes", que mostra dues persones teatralitzant una situació comunicativa.	

SESSIÓ: 6 Habilitats comunicatives.	
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Bolígrafs. - Vídeos "gravació alumnes1" i "gravació alumnes2". - Fulls blancs. - Pòster fet a la sessió anterior (llista habilitats comunicatives) - 2 taulells de joc amb caselles blaves i vermelles; fitxes i daus; 2 conjunts de targetes blaves i vermelles amb preguntes. - Fulls avaluació desenvolupament de la sessió. - Gravadora.
OBJECTIUS	<ul style="list-style-type: none"> - Ser conscient de les habilitats comunicatives que entren en joc a l'hora d'establir relacions d'amistat. - Detectar habilitats comunicatives en situacions observades de comunicació entre persones (visualitzant fragments de vídeo). - Repassar els continguts treballats a les sessions 4, 5 i 6.
TEMPORALITZACIÓ	DESCRIPCIÓ
<u>Moment 1:</u> 9.15-9.30h	Recordatori sessió anterior: - <i>Què son les habilitats comunicatives? Posar-ne algun exemple.</i>
<u>Moment 2:</u> 9.30-10h	<u>Activitat 1:</u> Detectar habilitats comunicatives d'altres persones Veure vídeos "gravació alumnes1"(part final) i "gravació alumnes2" i que cadascú escrigui en un full, individualment, les habilitats comunicatives que hi veu o que hi manquen. Posar-ho en comú. El document servirà per analitzar què recorden del treballat a la sessió anterior, i també per avaluar la capacitat de detecció de les habilitats socials que hem treballat.

<p><u>Moment 3:</u> 10-11h</p>	<p><u>Activitat 2: Role playings</u></p> <p>Per parelles, que pensin una situació comunicativa per representar amb role playing davant els companys. Hauran de poder-s'hi apreciar bones habilitats comunicatives, o bé una clara manca d'habilitats comunicatives. Després de cada role playing, els observadors comentaran què han vist, pel que fa a les habilitats comunicatives, en la situació comunicativa representada.</p> <p>Agrupar les parelles la Montse i la Gemma de manera que puguin treballar bé junts. Si algú no vol fer el role playing, que participi només com a espectador, o que tingui un paper secundari.</p>
<p>DESCANS ESMORZAR</p>	
<p><u>Moment 5:</u> 11.30-12.15h</p>	<p><u>Activitat 4: Joc d'avaluació de continguts</u></p> <p>Joc d'avaluació dels continguts de les sessions 4, 5 i 6. En dos grups petits (un amb la Montse i un amb mi). Taulell de joc amb caselles blaves i vermelles. Si es cau en una casella blava s'haurà de llegir una targeta blava i respondre al que s'hi demani sobre el tema dels prejudicis. Si es cau en una casella vermella, cal agafar una targeta vermella, que fan referència a les habilitats socials.</p> <p>[GRAVAR UN DELS GRUPS]</p>
<p><u>Moment 6:</u> 12.15-12.30h</p>	<p><u>Avaluació desenvolupament sessió:</u></p> <p>Omplir la fitxa d'avaluació de la sessió d'avui.</p>
<p>OBSERVACIONS:</p>	

SESSIÓ: 7		Valorar les relacions d'amistat i com mantenir-les.	
MATERIAL		<ul style="list-style-type: none"> - Bolígrafs. - Paperets petits. - Imatges relacionades amb l'amistat (suport vs. situació negativa o abús). - Paper de mural. - Retoladors gruixuts. - Vídeo <i>Cites</i>. - Fulls avaluació desenvolupament sessió. - Gravadora. 	
OBJECTIUS		<ul style="list-style-type: none"> - Determinar tant suports com aspectes negatius que pot aportar una relació d'amistat. - Determinar què cal fer perquè una relació es mantingui i afavorir que sigui una relació sana. 	
TEMPORALITZACIÓ		DESCRIPCIÓ	
<u>Moment 1:</u> 9.15-9.30h		Recordatori sessió anterior.	
<u>Moment 2:</u> 9.30-10.30h		<p><u>Activitat 1:</u> <i>Suports vs. Aspectes Negatius d'una relació d'amistat</i></p> <p>Treballar amb imatges relacionades amb l'amistat, i que diguin què els suggereixen. Que cadascú n'esculli dues: una de bona (que reflecteixi un <i>suport</i>) i una altra de dolenta (que reflecteixi un <i>aspecte negatiu</i> o un <i>abús</i>). Els participants enganxen cadascuna de les imatges en un full diferent, anotant a sota amb lletra grossa (retolador gruixut) què representa per ells aquella imatge. Posteriorment, posar-ho en comú i enganxar-les totes a la pissarra (tipus mural, agrupant les imatges de <i>suport</i> i les d'<i>abús</i>).</p>	
<u>Moment 3:</u> 10.30-11h		<p><u>Activitat 2:</u> <i>Em convé aquesta persona com a amic/ga?</i></p> <p>Vídeo <i>Cites</i> [http://www.ccma.cat/tv3/alacarta/cites/cites-capitol-6/video/5528393/# (17:30-22:12)]. → Abans del vídeo, introduir l'escena (dues persones es coneixen per Internet i queden per prendre una copa, però marxen sense pagar). Després de veure el vídeo, preguntes per debatre entre tots:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Penseu que quedar amb algú que no coneixeu de res és una bona manera de trobar una bona amistat? -Quan coneixeu algú per primera vegada, què preferiríeu, que us enganyés amb alguna informació o que us la ocultés? Penseu que són accions justificables? -Si l'home volia pagar les consumicions, perquè creieu que marxa sense pagar, i imita el comportament de la noia? <p>Concloure amb la idea de la necessitat de conèixer bé la persona per poder arribar a establir una confiança mútua.</p>	
DESCANS ESMORZAR			
<u>Moment 4:</u> 11.30-12h		<p><u>Activitat 3:</u> <i>Què podem fer per mantenir una relació d'amistat</i></p> <p>Llistar accions que pot fer cadascú que afavoreixen el manteniment d'una relació sana. Repartir-los paperets i que cadascú anoti aquelles idees que se li acudeixin respecte accions que cal dur a terme per afavorir el manteniment d'una relació d'amistat i per assegurar que es tracti d'una relació sana. Posteriorment posar-ho en comú i recollir totes les idees en un mural (o enganxar tots els</p>	

	paperets que hauran escrit els participants sobre el paper de mural).
<u>Moment 5:</u> 12-12.30h	<u>Introduir el tema de les situacions d'abús:</u> Explicar-los que les properes sessions treballarem les situacions d'abús en les relacions d'amistat, i que aniria bé tenir-ne exemples per poder començar. Que cadascú anoti en un paper (o en diversos papers: un paper per cada situació d'abús) un exemple d'allò que podria ser una situació d'abús d'una persona cap a una altra. Posarem tots els papers dins una caps/bossa. Llavors anirem traient a l'atzar papers i els llegirem (no caldrà saber qui ha escrit cada paper), i els participants hauran de decidir si realment es tracta d'una situació d'abús, o no, i per què.
<u>Moment 5:</u> 12.30-12.45h	<u>Avaluació desenvolupament sessió:</u> Omplir la fitxa d'avaluació de la sessió d'avui.
OBSERVACIONS:	

SESSIÓ: 8 Identificar situacions d'abús; i tipus d'abús.	
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Fragment sèrie <i>Física o Química</i>. - Fragments (3) pel·lícula <i>Cobardes</i>. - Paper de mural. - Retoladors gruixuts. - Descripcions de situacions d'abús diverses (impreses per llegir en veu alta). - Fulls avaluació desenvolupament de la sessió.
OBJECTIUS	<ul style="list-style-type: none"> - Conèixer diferents tipus de violència que es donen en relacions d'amistat: física i psicològica. - Analitzar diferents tipus d'abús i saber-los detectar. - Determinar exemples de situacions en les que caldria posar fi a una relació i analitzar-ne les causes.
TEMPORALITZACIÓ	DESCRIPCIÓ
<u>Moment 1:</u> 9.15-9.30h	Recordatori sessió anterior. Presentació sessió d'avui (objectius i activitats).
<u>Moment 2:</u> 9.30-10.20h	<u>Activitat 1:</u> Llegir en veu alta als participants diverses situacions hipotètiques (inventades) perquè debatin i decideixin si són situacions d'abús, o no. [Proposar-los situacions diverses amb alguna "trampa"; que tinguin diverses interpretacions per tal de propiciar que hi hagi diferents opinions i que sigui un debat més ric.] Després d'haver

	parlat d'alguns exemples, que els participants expliquin situacions d'abús i/o accions que no hem de permetre mai que ens facin (experiències personals o viscudes per part de companys).
<u>Moment 3:</u> 10.20-11h	<u>Activitat 2:</u> Veure tres fragments de la pel·lícula <i>Cobardes</i> en els que s'hi veuen escenes de violència física, d'acusacions falses i de bullying que causa angoixa; i un fragment de <i>Física o Química</i> en el que s'hi observa una escena de violència psicològica/emocional (un noi li diu a una noia que està com una foca, i la noia se'l creu). Parlar-ne i debatre: <i>Quines diferències hi veieu en l'abús dels diferents fragments? Què és per a vosaltres la violència? Quins tipus de violència coneixeu?</i>
DESCANS ESMORZAR	
<u>Moment 4:</u> 11.30-12h	<u>Activitat 3: Quan cal posar fi a una relació d'amistat?</u> Llistar possibles motius pels quals caldria posar fi a una relació (mural conjunt). Procurar que el tema se centri, sobretot, en situacions d'abús diverses (tot i que segurament sortiran altres idees i/o aspectes negatius de les relacions d'amistat, i també caldrà valorar-les). Paral·lelament, també anar llistant què cal fer perquè una relació d'amistat sigui sana i es mantingui de manera positiva per ambdós membres.
<u>Moment 5:</u> 12-12.30h	<u>Activitat 4: Reflexió individual sobre l'abús</u> De manera individual, cadascú escriu una reflexió sobre l'abús. Ho fan a través de preguntes guia que es projecten a la pissarra (<i>Han abusat de mi? Per què? Jo he abusat d'algú? Com em vaig sentir? Per què serveix abusar d'algú?...</i>). Qui vulgui pot compartir la seva reflexió amb el grup.
<u>Moment 6:</u> 12.30-12.45h	<u>Avaluació desenvolupament sessió:</u> Omplir la fitxa d'avaluació de la sessió d'avui.
OBSERVACIONS: Està previst treballar el tema de buscar ajuda per solucionar situacions hostils en properes sessions. Però també se'n podrà parlar durant la sessió d'avui, si s'escau (paral·lelament a les Activitats 1, 2 i 3).	

SESSIÓ: 9 Superar diferències (negociació, acceptació crítiques, empatia, gestió emocions)	
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Targetes semàfor emocions per cada participant. - Fitxes semàfor per omplir els passos a seguir. - Fulls blancs i bolígrafs. - Fulls avaluació desenvolupament sessió.
OBJECTIUS	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendre un mètode pràctic de resolució de conflictes. - Saber acceptar crítiques i aprofitar-les per millorar.
TEMPORALITZACIÓ	DESCRIPCIÓ
<u>Moment 1:</u> 9.15-9.30h	<p>Recordatori sessió anterior.</p> <p>Presentació sessió d'avui (objectius i activitats).</p>
<u>Moment 2:</u> 9.30-10.15h	<p><u>Activitat 1:</u> Dinàmica del semàfor de les emocions (passos per resoldre conflicte)</p> <ul style="list-style-type: none"> · Parlar del moment en què sorgeix un conflicte i de la necessitat de resoldre'l. <p>Fer pluja d'idees sobre <u>què va bé (funciona)</u> i <u>què no va bé (no funciona)</u> a l'hora de resoldre un conflicte amb algú. Anotar-ho en un mural/pissarra.</p> <p>Havent introduït el tema, mostrar-los la imatge del semàfor. Proposar-los que delimitin ells els tres passos a seguir per resoldre un conflicte (primer individualment i després posar-ho en comú). Finalment, explicar-los una possible manera de resoldre un conflicte a través de la tècnica del semàfor (cadascú es pot endur a casa la targeta amb els passos a seguir).</p> <p>Vermell: Alto, tranquil·litza't i pensa abans d'actuar. Taronja: Pensa solucions i les seves conseqüències. Verd: Endavant i posa en pràctica la millor solució.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Tot seguit, plantejar-los un problema inventat que podria haver-hi entre dues persones, i conjuntament seguir els passos del semàfor per intentar resoldre'l. · Després, qui vulgui pot explicar algun conflicte que hagi resolt de manera semblant, o ben diferent, i comentar si va funcionar bé, o no.
<u>Moment 3:</u> 10.15-11h	<p><u>Activitat 2:</u> Acceptació de crítiques</p> <ul style="list-style-type: none"> · Que cadascú escrigui una crítica constructiva sobre dues o tres persones del grup. Serà anònim. Després jo llegiré amb veu alta una crítica de cada persona, i la persona a qui vagi dirigida cada crítica haurà de respondre què en pensa: <i>si accepta la crítica o no, si n'era conscient o no, si sap com millorar</i>, etc. Si no hi estan d'acord, caldria parlar-ne amb la persona que ha efectuat la crítica. Per tant, només es podrà dur a terme aquesta negociació si la persona que ha fet la crítica vol deixar de ser anònima. · Després, que cadascú anoti en un paper com s'ha sentit en rebre les crítiques (durant el primer moment de rebre-les) i també com se sent llavors (quan ja ha passat una estona i s'ha pogut pensar i reflexionar sobre la crítica rebuda).
DESCANS ESMORZAR	

<p><u>Moment 4:</u> 11.30-12.30h</p>	<p><u>Activitat 3: Role playing</u></p> <p>Dues persones faran el <i>role playing</i>, però una sap de què anirà, i l'altra no. Una sabrà que ha de fer alguna mena de crítica a l'altra i/o mostrar-se enfadat de manera que sembli existir un possible conflicte entre ambdós (se li donarà temps per pensar-hi). I l'altra persona rebrà una crítica (real o no) i haurà de respondre (acceptant la crítica, o donant arguments en contra, o demanant més explicacions per millorar, etc.). Es pretén treballar tant el fet de pensar abans de parlar i d'actuar, com també l'acceptació de crítiques constructives.</p> <p>Podem fer tants <i>role playings</i> com participants vulguin fer-ho.</p> <p>En acabar cada <i>role playing</i>, els participants que fan d'espectadors analitzaran la reacció de la persona que ha rebut la crítica.</p>
<p><u>Moment 5:</u> 12.30-12.45h</p>	<p><u>Avaluació desenvolupament sessió:</u></p> <p>Omplir la fitxa d'avaluació de la sessió d'avui.</p>
<p>OBSERVACIONS:</p> <p>A l'activitat 2, podria ser que hi hagués alguna persona de la qual no se'n fa cap crítica. Es podrien repartir papers amb noms de persones del grup escrits a l'atzar, de manera que cadascú hagués de pensar alguna crítica de les persones que apareixen al seu paper. Però d'aquesta manera no permetriem a aquelles persones que es coneixen bé i que podrien fer crítiques constructives de companys en concret, les poguessin fer. Per tant, penso que valdria la pena veure com evoluciona l'activitat sense marcar-los gaires pautes. En cas que apareguessin moltes crítiques d'una mateixa persona, no caldria llegir-les totes.</p>	

<p>SESSIÓ: 10 Demandar ajuda i Autocrítica (per aprendre dels errors).</p> <p>Superar males experiències; buscar nous amics.</p>	
<p>MATERIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo <i>La Riera</i>. - Exemple de l'arbre genealògic fet. - Plantilla de l'arbre genealògic. - Paper de mural i retoladors gruixuts. - Fulls avaluació desenvolupament sessió.
<p>OBJECTIUS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analitzar els avantatges de demandar ajuda i de parlar amb algú perquè t'ajudi a resoldre un conflicte o problema. - Reflexionar sobre les amistats que encara conserva cadascú i les que van acabar-se, determinant-ne els motius. - Esdevenir crític amb un mateix i analitzar què és allò que podria millorar de cares a la seva actitud envers les seves amistats.
<p>TEMPORALITZACIÓ</p>	<p>DESCRIPCIÓ</p>
<p><u>Moment 1:</u> 9.15-9.30h</p>	<p><u>Recordatori sessió anterior.</u></p> <p>Presentació sessió d'avui (objectius i activitats).</p>

<p><u>Moment 2:</u> 9.30-10.30h</p>	<p><u>Activitat 1:</u> Avantatges vs. inconvenients de demanar ajuda</p> <ul style="list-style-type: none"> ·Veure vídeo <i>La Riera</i> (una noia explica a la seva mare un conflicte que ha tingut amb les seves amigues) i llistar (mural conjunt) avantatges i inconvenients de demanar ajuda i de parlar amb algú perquè ens ajudi a resoldre qualsevol tipus de conflicte o problema. ·Determinar quines són aquelles persones que més els han ajudat i donat suport quan han necessitat ajuda: que cadascú hi pensi individualment i ho anoti en un paper; després posar-ho en comú a la pissarra. [Sabrem qui són, normalment, les seves persones de suport]
<p><u>Moment 3:</u> 10.30-11h</p>	<p><u>Activitat 2:</u> Arbre genealògic de les relacions d'amistat</p> <ul style="list-style-type: none"> · Dibuixar una arbre genealògic de les principals relacions d'amistat passades i presents (donar-los una plantilla i mostrar-los un exemple ja fet). Tallar les relacions que s'hagin acabat i <u>pensar en els possibles motius que van fer que la relació es deteriorés</u>. Fixar-se també en les amistats que queden per analitzar per què segueixen vives. · Fer autocrítica i pensar què cal no tornar a fer malament o què cal fer millor per tal que les amistats perdurin: <u>anotar darrera de cada relació</u> que s'hagi tallat de l'arbre què creu cadascú que va fer malament, o que podria haver fet millor amb aquella persona amb qui tenia una amistat. I darrere les relacions que no s'hagin tallat de l'arbre, anotar-hi els motius pels quals la relació segueix existint.
<p>DESCANS ESMORZAR</p>	
<p><u>Moment 4:</u> 11.30-12.15h</p>	<p><u>Activitat 3:</u> acabar activitat anterior</p> <p>Acabar activitat anterior.</p>
<p><u>Moment 5:</u> 12.15-12.30h</p>	<p><u>Avaluació desenvolupament sessió:</u></p> <p>Omplir la fitxa d'avaluació de la sessió d'avui.</p>
<p>OBSERVACIONS:</p>	




SESSIÓ: 11		Avaluar, recopilar el treballat a les sessions 7, 8, 9 i 10.	
MATERIAL		<ul style="list-style-type: none"> - <i>Power Point</i> amb preguntes i respostes d'a, b, c. - Full de respostes per cada grup (cada grup tindrà un color identificador). - Fulls blancs on puguin anotar les seves preguntes d'avaluació i bolígrafs. 	
OBJECTIUS		<ul style="list-style-type: none"> - Avaluar i recopilar el treballat a les sessions 7, 8, 9 i 10. - Poder demostrar alguns dels aprenentatges que han anat adquirint al llarg del curs. 	
TEMPORALITZACIÓ		DESCRIPCIÓ	
<u>Moment 1:</u> 9.15-9.30h		<u>Recordatori sessió anterior.</u> Presentació sessió d'avui (objectius i activitats).	
<u>Moment 2:</u> 9.30-11h		<u>Activitat 1:</u> Joc d'avaluació de continguts Treballar en grups de 3-4 persones. Passar diapositives d'un <i>Power Point</i> amb preguntes i respostes d'a, b, c. Cada grup, després d'assegurar-nos que tothom ho comprèn, anota la resposta que considera correcta en el full de respostes. Posteriorment repassem, comentarem i analitzem totes les respostes conjuntament i cada grup podrà comprovar si ho havia fet correctament.	
DESCANS ESMORZAR			
<u>Moment 3:</u> 11.30-12.15h		<u>Activitat 2:</u> <i>Ens convertim en formadors/es</i> Fer nous grups de 3 i 4 persones. Que cada grup es pensi algunes preguntes d'avaluació amb respostes d'a, b, c (podran referir-se al treballat al llarg de tot el curs), i les hauran de respondre els altres grups. Tindran com a exemple les preguntes i respostes que haurem treballat anteriorment. Els participants al curs duran a terme el rol de formadors durant part de l'activitat.	
<u>Moment 4:</u> 12.15-12.30h		<u>Avaluació desenvolupament sessió:</u> Omplir la fitxa d'avaluació de la sessió d'avui.	
OBSERVACIONS:			
Comentar-los que la setmana vinent farem pica-pica comunitari i que aniria bé que cadascú portés alguna cosa de menjar o beure. Repartir-nos una mica què portarà cadascú.			

SESSIÓ: 12 Avaluar el curs, cloenda	
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Power Point</i> amb guió pel grup de discussió - Certificats - Gravadora amb trípode - Pica-pica, tovallons de paper i plats i gots de plàstic
OBJECTIUS	<ul style="list-style-type: none"> - Avaluar el desenvolupament de les diverses sessions del curs de formació. - Expressar totes les idees i impressions que cadascú tingui referents al curs de formació. - Acomiadar-nos i fer la cloenda del curs de formació. - Lliurar un certificat de participació al curs de formació a cadascun dels participants.
TEMPORALITZACIÓ	DESCRIPCIÓ
<u>Moment 1:</u> 9.15-9.30h	<u>Recordatori sessió anterior.</u> <ul style="list-style-type: none"> · Presentació sessió d'avui (objectius i activitats). · Explicar-los que un dia m'agradaria anar a TRESA per dur a terme una avaluació individual dels continguts treballats al llarg de totes les sessions del curs. L'avaluació consistirà en diverses preguntes relacionades amb els temes que hem treballat al llarg de les diferents sessions del curs (per veure què recorden del que hem treballat). Si és possible, quedar amb el dia/es per trobar-nos a TRESA.
<u>Moment 2:</u> 9.30-11h	<u>Activitat 1: Grup de discussió</u> Grup de discussió en el qual cadascú podrà expressar la seva opinió lliurement (seguint un guió en un <i>Power Point</i> amb temes/idees/aspectes dels quals parlar sobre com ha anat el curs: funcionament, activitats concretes, utilitat del curs, grau de satisfacció...).
<u>Moment 3:</u> 11-11.30h	<u>Activitat 2: Lliurament de certificats</u> El Dega/Vicedegà farà el lliurament de certificats a tots els participants al curs de formació en habilitats socials.
DESCANS ESMORZAR	
<u>Moment 4:</u> 11.30-12.30h	<u>Activitat 3: Descans i Pica-pica comunitari</u> Cadascú porta alguna cosa de menjar o beure. Fem el pica-pica a l'aula o al pati interior de la Facultat.
OBSERVACIONS:	

Annex 8: Individual questionnaire on technical aspects of each session completed by trainers at end of each session

AVALUACIÓ DEL DESENVOLUPAMENT DE LA SESSIÓ N° _____		FORMADORA:
DATA:	TEMA:	
OBJECTIUS	- Els objectius proposats són fàcilment avaluables? Si calgués, com els milloraries?	
CONTINGUTS	- Els continguts treballats són adequats tenint en compte les necessitats dels alumnes?	
MATERIALS UTILITZATS	- Els vídeos/imatges serveixen per il·lustrar el tema a treballar? - El material lliurat per realitzar les activitats (fotocòpies) és prou clar i entenedor? Si calgués, com el milloraries?	
ACTIVITATS I SEQÜENCIACIÓ	- S'han emprat estratègies diverses per tal que la sessió no esdevingués monòtona? - S'han proposat diferents activitats que permetin un treball tant individual i autònom com també col·lectiu? - La seqüenciació de les activitats ha estat adequada?	
AVALUACIÓ	- Ha quedat clar si tots els alumnes han assolit els objectius proposats? - Com es podria fer per assegurar tenir coneixement d'allò que ha assolit cadascú, i què no?	
PAPER DE LES FORMADORES	- Les formadores han pogut atendre de manera individual les necessitats de tots els alumnes al llarg de la sessió? - El paper de dinamització de les formadores ha estat correcte de cares a aconseguir una alta participació?	
PARTICIPACIÓ DELS ALUMNES	- La participació dels alumnes, en general, ha estat baixa, moderada, o alta? Per què creus que ha estat així? - Algun alumne, en finalitzar la sessió, gairebé no ha participat? Què s'hauria pogut fer per augmentar la seva participació?	
INTERÈS I MOTIVACIÓ DELS ALUMNES	- El tema treballat ha estat d'interès pels alumnes? (Per a tots, només alguns, cap...) - La motivació dels alumnes ha estat baixa, moderada, o alta? Per què creus que ha estat així? Si calgués, què s'hauria pogut fer per captar més l'atenció dels alumnes i augmentar la seva motivació?	
SATISFACCIÓ DELS PARTICIPANTS	- Els alumnes semblaven satisfets amb les diverses activitats que s'han dut a terme al llarg de la sessió d'avui? (Tots, alguns, cap...) - Què milloraries o faries diferent de la sessió d'avui?	
ALTRES COMENTARIS I/O VALORACIONS		

Annex 9: Individual questionnaire asking all participants what they had learned, what they had liked, and what not at the end of each session

COM HA ANAT LA SESSIÓ D'AVUI?	
DATA:	
	Què és el que t'ha agradat més de la sessió d'avui? Per què t'ha agradat?
	Què és el que no t'ha agradat de la sessió d'avui? Per què no t'ha agradat?
	Què has après durant la sessió d'avui?

Annex 10: Individual interview with questions on main subjects covered in the 12 sessions 2 weeks after the end of the FSSP

VALORS DE L'AMISTAT
<p>1. És recomanable tenir amics? Per què?</p> <p>[Per què pot anar bé tenir amics? Per què serveixen, els amics? Què és allò que més t'agrada, de tenir amics? Què és el millor, del fet de tenir amics? Què t'aporten, els teus amics?]</p>
<p>2. Què és el que més valores, de com són els teus amics?</p> <p>[Què és el que més t'agrada, dels teus amics? Per què t'agraden, els teus amics?]</p>
AUTOCONEIXEMENT
<p>3. Diques tres qualitats que et defineixin.</p> <p>[Com ets? Quins són aquells aspectes positius i bons de la teva personalitat? Què et sembla que els agrada als teus amics, de tu?]</p>
<p>4. Diques un defecte que tinguis.</p> <p>[Quin aspecte de la teva personalitat, o de la teva manera de fer, et sembla que podries millorar? Què et sembla que no agrada gaire, de tu, als teus amics?]</p>
PREJUDICIS
<p>5. Què és un prejudici? Describeix algun prejudici que existeixi a la societat, en general.</p> <p>[Posa un exemple de prejudici que recordis del dia que els vam treballar.]</p>
<p>6. Tu tens algun prejudici, envers algunes persones?</p> <p>[Hi ha algun tipus de persones que no t'agradin gaire; amb qui no t'ajuntaries mai? Per què?]</p>
<p>7. Si vas amb autobús i no vols asseure't al costat d'un home d'aparença marroquí perquè penses que et podria robar alguna cosa sense que te n'adonessis; es tracta d'un prejudici? Per què?</p> <p>[Coneixes a aquest home? Saps de què treballa? Saps si normalment roba a la gent?]</p>
HABILITATS COMUNICATIVES
<p>8. Quines habilitats comunicatives són importants a l'hora d'iniciar una relació d'amistat?</p> <p>[Què et cal saber fer? Com t'hi hauries de comunicar?]</p>
<p>9. Què cal fer perquè una relació es mantingui?</p> <p>[Què creus que has de fer, tu, per afavorir que una relació d'amistat duri molt de temps i sigui sana? Què creus que ha de fer, l'altra persona?]</p>
SITUACIONS D'ABÚS
<p>10. Quins tipus de violència existeixen?</p> <p>[La violència consisteix només en donar cops? De quines maneres diferents poden abusar de tu? Què poden fer-te, que et faci mal? No només mal al cos, sinó també altres tipus de mal...]</p>

SUPERAR DIFERÈNCIES

11. Recordes la “tècnica del semàfor” per resoldre conflictes? En què consisteix?

[Quins passos podem seguir quan volem resoldre un conflicte/problema? Què és el primer que cal fer quan tenim un conflicte amb algú o un problema que volem resoldre?]

12. Quins motius farien que consideressis necessari posar fi a una relació d'amistat?

[Quines causes podrien fer que consideressis necessari acabar amb una relació d'amistat? Què hauria de fer-te, algun amic teu, perquè decidissis deixar de ser amic seu?]

13. És bo o dolent que ens critiquin? Per què pot ser bo? Per què pot ser dolent?

[Si ens critica algú que ens aprecia i ens estima, et sembla que ens estarà enganyant? O ens voldrà fer mal? Per què et sembla que algú que ens aprecia i que ens estima ens pot dir alguna cosa dolenta de nosaltres, quelcom que no ens agrada (ens critica)?]

DEMANAR AJUDA

14. Quins avantatges té el fet de demanar ajuda o de parlar amb algú perquè t'ajudi a resoldre un conflicte o problema?

[Et sembla que pot ser útil demanar ajuda quan tens un conflicte? Per què pot anar bé explicar els teus problemes a algú de confiança? Per què pot servir demanar consell a algú?]

AUTOCRÍTICA

15. Què és allò que podries millorar de cares a les relacions que tens amb amics teus?

[Pensa què no fas gaire bé, o què podries fer millor, pel que fa a la relació que tens amb els teus amics (en general, o pensant en algun amic en concret. Pensa en alguna relació d'amistat que tinguis o que hakis tingut en el passat, en la que fessis o diguessis alguna cosa no gaire apropiada –que hauries d'haver fet millor. Alguna vegada has comès algun error, amb algun teu amic?]

COMENTARIS:

Annex 11: Interview asking professionals for their opinion about: planning and design of the FSSP; its usage; obtained results; and an assessment of the collaboration with the University

VALORS DE L'AMISTAT
1. Per què consideres necessari dur a terme un programa de formació dirigit a treballar les habilitats socials de les persones amb discapacitat intel·lectual?
2. Aquestes dificultats les has detectat vosaltres, o les han manifestat les persones amb discapacitat intel·lectual?
3. Quines habilitats socials, en concret, creus que cal treballar per potenciar l'ampliació de la xarxa social de persones amb discapacitat intel·lectual?
4. De les habilitats que has citat anteriorment, quines dues/tres consideres més importants? Per què?
5. Quin tipus d'activitats consideres que s'han de dur a terme en un curs de formació en habilitats socials dirigit a persones amb discapacitat intel·lectual? (Exemple: Exposició teòrica, activitats pràctiques, exercicis vivencials, activitats individuals, grupals...)
6. Per tal d'aconseguir un alt nivell de participació i d'implicació en les activitats per part dels participants, com creus que s'han d'enfocar (metodològicament) les sessions formatives quan es treballa amb joves amb discapacitat intel·lectual? Quins consells i/o recomanacions faries al formador?
7. Quines són les principal dificultats a l'hora d'avaluar les habilitats socials adquirides per una persona? Quins aspectes relacionats amb les habilitats socials són els més fàcilment evaluables a curt termini?
8. En general, com valores la col·laboració amb la Universitat? Repetiries l'experiència? Què milloraries?
9. Quins avantatges té el fet de col·laborar amb la Universitat a l'hora de dissenyar, aplicar i avaluar un programa de formació? I quins inconvenients?
10. Quines millores proposes de cares a una futura edició d'aquest programa de formació en habilitats socials dirigit a persones amb discapacitat intel·lectual?
COMENTARIS: