



**VNIVERSIDAD
D SALAMANCA**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Grado en Psicología

**Relaciones de amistad en
preadolescentes: ¿Más dificultades
en estudiantes con necesidades
educativas especiales?**

Autora: Anabel Martínez Ausín

Tutor: José Luis Martínez Álvarez

Salamanca, Junio de 2018

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría expresar mi más sincero agradecimiento a los Colegios de Educación Infantil y Primaria Rufino Blanco de Salamanca, Ramón y Cajal de Guarnizo y San Vicente de Paúl de Laredo por concederme la oportunidad de tratar con sus alumnos y por prestarme su ayuda para la realización del presente trabajo. Asimismo, agradecer a mi tutor por su seguimiento y orientación a lo largo de la investigación.

A mi familia y a mis padres, quienes me han apoyado siempre con mis estudios y en todo lo que me he propuesto. También agradecer a mi pareja por su afecto y comprensión durante este curso académico.

A todos ellos, mi mayor reconocimiento.

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Declaro que he redactado el trabajo “Relaciones de amistad en preadolescentes: ¿Más dificultades en estudiantes con necesidades educativas especiales?” para la asignatura de Trabajo Fin de Grado en el curso académico 2017/2018 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes bibliográficas citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes indicadas, textualmente o conforme a su sentido.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	1
1. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO.....	1
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	2
3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	9
II. METODOLOGÍA.....	10
PARTICIPANTES	10
MATERIALES.....	11
PROCEDIMIENTO	13
ANÁLISIS ESTADÍSTICOS	14
III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	15
1. RESULTADOS.....	15
2. DISCUSIÓN.....	21
IV. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.....	24
V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	26
VI. ANEXOS	30

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Estadísticos descriptivos de la muestra</i>	15
Tabla 2. <i>Prueba ANOVA 2x2: Diferencias en calidad de la amistad, soledad y número de amigos en función del sexo y de las NEE.....</i>	16
Tabla 3. <i>Correlaciones de Pearson para las variables cuantitativas y diferencias en el grupo de niños con y sin NEE</i>	17
Tabla 4. <i>Análisis de regresión múltiple para la variable soledad con las variables predictoras calidad de la amistad y número de amigos</i>	20

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Número de amigos y medias de soledad en niños con necesidades educativas especiales.....	19
---	-----------

RESUMEN

Las relaciones de amistad son una experiencia clave en la etapa preadolescente. Este trabajo pretende conocer la calidad de las relaciones de amistad en niños/as con necesidades educativas especiales (NEE) en comparación a niños/as sin necesidades educativas especiales. En concreto, tratamos de analizar los sentimientos de soledad y la calidad de la amistad en cada grupo de niños. Asimismo, buscamos comparar el grado de soledad e insatisfacción social con la calidad de la amistad en ambos grupos. Para nuestro estudio hemos seleccionado una muestra total de 133 sujetos de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria. De todos ellos, 40 niños tenían necesidades educativas especiales. A los sujetos les administramos unos cuestionarios realizados para el fin de la investigación. Para el análisis de los resultados llevamos a cabo análisis descriptivos, bivariados y multivariados. Los resultados más relevantes nos indican que los niños con necesidades educativas especiales presentan más sentimientos de soledad. Por otro lado, un menor número de amigos y amistades de baja calidad aumentan los sentimientos de soledad e insatisfacción social de los niños con necesidades educativas especiales. Estos resultados se discuten en términos de dificultades que pueden tener los niños con NEE con las relaciones entre sus iguales y a la hora de mantener un estado de ánimo saludable.

Palabras clave: calidad de la amistad, mejor amigo/a, niños/as preadolescentes, necesidades educativas especiales, soledad.

I. INTRODUCCIÓN

1. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

Durante la niñez y la preadolescencia las amistades se basan en relaciones que satisfacen una serie de necesidades sociales como compañía, intimidad y afecto. La mayoría de las investigaciones acerca de la amistad han estudiado la aceptación de los iguales, las propiedades diádicas de las relaciones y la contribución que hace la amistad al ajuste y desarrollo de los niños (Hoza *et al.*, 2005). Del mismo modo, se ha comprobado cómo los niños con dificultades específicas para participar en la educación (NEE) pueden llegar a experimentar problemas para relacionarse con sus compañeros y mantener relaciones positivas de amistad. Asimismo, las relaciones problemáticas con sus iguales y compañeros se asocian con mayores niveles de problemas emocionales como ansiedad o problemas conductuales como trastornos de conducta. De hecho, la amistad y el rechazo entre iguales están relacionados con aspectos de inadaptación en la adultez (Bagwell, Schmidt, Newcomb y Bukowski, 2001; Hay, Payne y Chadwick, 2004).

Es evidente que los niños con NEE pueden formar amistades y pertenecer a una red de amigos. Sin embargo, una escasa aceptación por parte de los iguales influiría en sus sentimientos de soledad (Asher y Paquette, 2003).

Estos estudios son relevantes dentro del campo de la Psicología de la Educación ya que la relación bidireccional entre necesidades educativas y una peor calidad de las relaciones de amistad puede afectar a la implicación académica de los estudiantes (Buhs y Ladd, 2001). En consecuencia, sería conveniente que los profesionales educativos detectaran de manera precoz los primeros signos de problemas en las relaciones entre iguales y signos de soledad durante la infancia y preadolescencia. En estos casos son aconsejables las intervenciones tempranas para lograr prevenir futuros problemas emocionales.

Por consiguiente, pretendemos estudiar la calidad de las amistades tanto en niños con NEE como en niños sin necesidad de apoyos y comprobar su relación con los sentimientos de soledad e insatisfacción social.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 La amistad en la infancia

La amistad es una de las formas de interacción voluntaria más esenciales y gratificantes de la vida (Bukowski, Newcomb y Hartup, 1998). Generalmente la amistad se ha conceptualizado como un vínculo afectivo, el cual constituye un factor decisivo en el desarrollo de las competencias interactivas y sociales de las personas (Asher y Gottman, 1981). Además, la amistad promueve la interiorización de valores y de reglas, favoreciendo la resolución de conflictos interpersonales. De esta manera, la amistad se basa en una relación de iguales única, que se distingue de otras principalmente por su naturaleza diádica, intensa y positiva (Bukowski y Hoza, 1989).

En la infancia las expectativas de amistad de los niños son bastante sencillas. En sus relaciones de amistad los niños suelen valorar la bondad, la relación de intercambio y la ausencia de tendencias agresivas (Foot, Chapman y Smith, 1980). Sin embargo, el concepto de amistad va evolucionando conforme aumenta la edad del niño. Los niños más pequeños reflejan mayores niveles de egocentrismo en sus relaciones de amistad, mientras que los niños de mayor edad aprecian más la reciprocidad, ayuda, confianza y cooperación (Correa y González, 2002). En cambio, durante la adolescencia temprana las amistades de los niños se vuelven más íntimas, ocasionándose intercambios más frecuentes y un mayor apoyo emocional (Buhrmester, 1990). Los preadolescentes actúan más prosocialmente con sus amigos, comparten más pensamientos y sentimientos y adquieren una comprensión más madura de la igualdad en las amistades (Berndt, 1982).

Damon (1977) dividía estos cambios evolutivos en la amistad en tres niveles según la edad y madurez de los niños. En el primer nivel, de los cuatro a los siete años, se valora al amigo como un compañero de juego. Cuando los niños tienen entre ocho y diez años la amistad se entiende como una relación de apoyo mutuo y confianza. Por último, en el tercer nivel de los once a los quince años, los niños aprecian más la intimidad, lealtad y comprensión mutua en sus relaciones de amistad.

Todas las personas necesitamos ciertas formas de interacción para mantenernos felices y psicológicamente saludables (Bukowski *et al.*, 1998). De hecho, el rechazo por parte de otros niños en la infancia se considera un factor de riesgo para posibles comportamientos antisociales posteriores, el abandono escolar y la mala salud mental (Rubin y Mills, 1988).

Por ejemplo, Umberson y Karas (2010) afirman que las relaciones sociales, tanto en cantidad como en calidad, afectan a la salud mental y física, pudiendo influir en la salud mediante la alteración de la evaluación de los eventos estresantes.

Respecto al ámbito educativo, las amistades y afinidades entre compañeros de clase facilitan el sentido de pertenencia a la escuela, el cual a su vez fomenta el compromiso con las tareas escolares (Juvonen, Espinoza y Knifsend, 2012). Está comprobado que las relaciones positivas y de amistad entre compañeros sirven como factor de protección contra las conductas problemáticas (Merritt y Snyder, 2015). Las amistades entre iguales pueden prevenir los ciclos crecientes de abuso y también disminuir la victimización de los niños (Hodges, Boivin, Vitaro y Bukowski, 1999). Al contrario, el rechazo entre iguales se relaciona con aspectos de inadaptación en la adultez y con problemas psicológicos (Bagwell, Schmidt, Newcomb y Bukowski, 2001; Hay, Payne y Chadwick, 2004).

En cuanto a las diferencias de género en las relaciones de amistad, Berndt (1982) afirmó que las niñas suelen mantener amistades más íntimas y exclusivas que las de los niños. Estos suelen mantener menos conversaciones acerca de emociones e ideas que las niñas y tienden a involucrarse en actividades con grupos más grandes, no necesariamente compuestos por amigos (Poulin y Chan, 2010).

2.2 Calidad de la amistad

Anteriormente nos hemos referido a las relaciones de amistad en la infancia como relaciones voluntarias y positivas en las cuales los niños crean vínculos afectivos con sus otros iguales. También hemos hablado de los beneficios psicológicos, emocionales y comportamentales que implican estas relaciones. Sin embargo, no siempre todas las amistades resultan saludables para las experiencias sociales de los niños. Por lo tanto, además de la cantidad de las

amistades otro factor clave a evaluar es la calidad de la amistad (Hodges *et al.*, 1999).

Las amistades son de alta calidad cuando tienen altos niveles de características positivas como comportamientos prosociales e intimidad y bajos niveles de características negativas y de conflictos (Berndt, 2002).

De esta manera, podemos vislumbrar cómo la calidad de la amistad tendrá efectos directos en aspectos del desarrollo social de los niños. Asher y Paquette (2003) sostienen que la calidad de las amistades de los niños también juega un papel importante en los sentimientos de soledad. De esta forma, los niños que mantienen amistades de alta calidad experimentan menos sentimientos de soledad. Por otro lado, una amistad de alta calidad conlleva niveles mayores de felicidad (Demir, Özdemir y Weitekamp, 2007). Tener un mejor amigo/a de alta calidad también puede funcionar para proteger a los niños de la victimización entre iguales y para atenuar los comportamientos de intimidación, así como puede funcionar de factor de protección contra el acoso (Bollmer, Milich, Harris y Maras, 2005). Por tanto, amistades de baja calidad están relacionadas en mayor medida con la victimización. Asimismo, niños con un amigo más íntimo y comprensivo se involucran más en clase durante el curso escolar. Por el contrario, niños cuya mejor amistad implica mayor rivalidad o conflictos mantienen comportamientos más nocivos (Juvonen *et al.*, 2012).

La calidad de las amistades aumenta radicalmente entre la niñez media y la adolescencia temprana, es decir, entre los seis y trece años de edad aproximadamente (Berndt, 1982). Tenemos que resaltar el hecho de que tener amistades altas en calidad positiva puede llegar a predecir cambios en amplias variedades de estrategias en tareas de ayuda. Del mismo modo, puede fomentar la compasión y el apoyo entre los amigos (Glick y Rose, 2011). Algunos autores como Rose y Asher (1999) han encontrado diferencias de género respecto a la calidad de las amistades en niños y muestran como las niñas suelen mantener amistades de mayor calidad.

A la hora de determinar la calidad de una amistad tenemos que tener en cuenta una serie de dimensiones según Bukowski, Hoza y Boivin (1994). Estos autores diseñaron una escala de medición de la calidad de la amistad con cinco dimensiones características: compañerismo, ayuda, seguridad, proximidad y

conflicto. Bukowski *et al.* (1994) afirman que de manera general las amistades recíprocas se describían en términos más positivos que las no recíprocas. La escala de calidad de la amistad es un instrumento de medida multidimensional preparado para ser aplicado a niños y preadolescentes (Bukowski *et al.*, 1998).

Varios autores han realizado estudios, comentarios y adaptaciones de la escala de calidad de la amistad (Atik, 2014; Marcelo Rodríguez, Resett, Grinóvero y Moreno, 2015; Ponti, Guarnieri, Smorti, y Tani, 2010). En todos los casos definen de igual manera las dimensiones.

Como ya hemos visto, las amistades de mayor calidad presentan bajos niveles de conflicto (Berndt, 2002). Esto no significa que entre los amigos no puedan existir desacuerdos. De hecho, Berndt (2002) también señala que la mayoría de los niños admiten que los mejores amigos pueden tener a veces conflictos entre ellos. Sin embargo, es cierto que en las situaciones de conflicto los niños de menor edad pueden optar por mantener objetivos más instrumentales y únicamente tratar de satisfacer sus propias necesidades (Rose y Asher, 1999). Al contrario, los niños de mayor edad y preadolescentes desarrollan una comprensión de la amistad en la cual adquiere más importancia la intimidad y la confianza, superándose así más conflictos ocasionales (Bukowski *et al.*, 1998).

2.3 La soledad en la infancia

La soledad es un estado emocional interno que puede estar fuertemente influenciado por las características de la vida social (Asher y Paquette, 2003). Estos autores sostienen que experiencias a corto plazo de soledad generalmente no son motivo de preocupación. No obstante, si la soledad se hace crónica se suele asociar con varios índices de inadaptación en futuros adolescentes y adultos, como el abandono escolar, alcoholismo y problemas médicos.

Rubin y Mills (1988) afirman que en los niños existe una fuerte relación predictiva entre las autopercepciones sociales negativas y los sentimientos posteriores de soledad. Esto normalmente sucede cuando los niños no experimentan una retroalimentación positiva en sus entornos sociales.

En los años preescolares se consolidan las habilidades sociales que facilitaran las relaciones entre iguales. Simultáneamente los grupos se estructuran en función de las relaciones de amistad, el género y las relaciones de dominio

(Salvas, Vitaro, Brendgen y Cantin, 2016). En la infancia posterior algunos niños pueden llegar a desarrollar problemas con las relaciones en términos de soledad, victimización, acoso, etc. La soledad en la niñez se correlaciona con niveles más bajos de competencia entre iguales, llegando a correr un mayor riesgo de sufrir síntomas depresivos los niños que experimenten soledad y exclusión temprana (Hay *et al.*, 2004). Otros estudios como el de Nangle, Erdley, Newman, Mason y Carpenter (2003) evidencian también que la soledad resulta desencadenar estados de ánimo deprimido. Sin embargo, en otras ocasiones no se encuentra asociación directa entre el rechazo infantil y la depresión adolescente, estando relacionado el rechazo con los sentimientos de soledad pero no con los síntomas depresivos (Pedersen, Vitaro, Barker y Borge, 2007). Esto se puede deber a la dispar naturaleza de las medidas de la soledad y de los síntomas depresivos.

Previamente hemos comentado la importancia de la calidad de la amistad en las relaciones entre iguales. Parker y Asher (1993) sostienen que la calidad de la amistad y la aceptación por parte del grupo de iguales contribuyen por separado a la predicción de soledad. Los niños que participen en amistades de alta calidad experimentarían menos soledad que los otros niños. En cambio, no hay muchas evidencias de que la cantidad de amigos más allá de un amigo se relacione con la soledad (Asher y Paquette, 2003). Esta cuestión me resulta interesante de analizar, ya que muchas veces podemos creer que la cantidad de amigos y relaciones entre iguales que mantienen los niños evidencian su bienestar. Sin embargo, quizás los niños lleguen a manifestar sentimientos de soledad a pesar de contar con un gran número de amistades. Como hemos visto, los sentimientos de soledad se ven afectados en mayor medida por la calidad de la amistad.

Concretamente, Asher y Paquette (2003) otorgan a la amistad preadolescente un significado especial como medio para evitar los sentimientos de soledad, insatisfacción social y aislamiento. También sostienen que no se encuentran diferencias de género verdaderamente significativas en la soledad de los niños y niñas.

De hecho, estudios como el de Buhs y Ladd (2001) han encontrado que los niños más rechazados tienen más posibilidades de informar sentimientos de

soledad, experimentar relaciones negativas con sus compañeros, disminuir su participación en el aula y tener un peor rendimiento académico.

2.4 Niños con necesidades educativas, amistad y soledad.

Hasta el momento, hemos hecho alusión a las relaciones de amistad en niños y preadolescentes. Asimismo, nos hemos aproximado al concepto de calidad de la amistad y soledad en la infancia. No obstante, toda la información anteriormente recopilada está enfocada en el periodo de la infancia y preadolescencia en términos generales y refiriéndonos a un desarrollo normativo. En consecuencia, consideramos interesante profundizar en la investigación de las relaciones de amistad, calidad de la amistad y soledad en los casos de niños y preadolescentes que tienen necesidades educativas especiales.

Cuando hablamos de niños con necesidades educativas especiales nos referimos a niños y alumnos con diversas combinaciones de dificultades para participar en la educación (Pijl, Frostad y Flem, 2008). Estos niños tienen una restricción en sus capacidades, ya sea debido a discapacidades físicas, intelectuales, sensoriales, de aprendizaje o debido a cualquier condición que haga que aprendan de manera diferente (Winter y O'Raw, 2010). En resumen, los niños con necesidades educativas especiales (NEE) requieren de recursos y medidas de apoyo para progresar en su aprendizaje. Los alumnos con NEE pueden acudir a la escuela con una amplia gama de necesidades diferentes (Dificultades de aprendizaje, TDAH, discapacidad intelectual, incorporación tardía al sistema educativo, trastornos del lenguaje, comportamiento perturbador, etc.), lo cual refleja una gran variabilidad y casuística. Por lo tanto, todos estos alumnos necesitarán más ayuda o ayudas distintas a las del resto de compañeros de su edad.

Autores como ValÅs (1999) sostienen que muchos estudiantes con dificultades de aprendizaje mantienen autopercepciones desfavorables y ajustes sociales y emocionales negativos. Además, encontró que estudiantes con bajo rendimiento eran menos aceptados por los compañeros de clase y tenían menor autoestima.

En cuanto a las relaciones de amistad en los niños con necesidades educativas especiales, algunos autores han observado que son menos populares, suelen tener menos amistades y participan con menor frecuencia como miembros de un subgrupo (Friedman y Rizzolo, 2018; Pijl *et al.*, 2008). Niños con dificultades de aprendizaje suelen ser menos aceptados entre sus iguales y más propensos a ser rechazados o socialmente excluidos. Esto implica en muchas ocasiones que requieran de apoyo social tanto como requieren de apoyo académico (Nowicki, 2003). De hecho, recientes estudios siguen subrayando la necesidad de garantizar que los alumnos con NEE tengan un mayor número de oportunidades de interacción dentro del aula (Wren, 2017). Por otro lado, algunas investigaciones resaltan cómo muchos niños con necesidades educativas pasan menos tiempo participando en la asistencia a las materias escolares y obedecen más a la presión de otros compañeros para participar en acciones o comportamientos antisociales (Bryan, 1974; Bryan, Pearl y Fallon, 1989).

Centrándonos en algunos trastornos que pueden suscitar en los niños necesidades de apoyo, el trastorno del espectro autista ha sido objeto de estudio para muchos autores. Algunos de los estudios llevados a cabo afirman que la gran mayoría de niños con autismo presentan dificultades para relacionarse con sus compañeros en aulas de educación general. Del mismo modo, sus amistades suelen ser menos correspondidas (Kasari, Locke, Gulsrud y Rotheram-Fuller, 2011; Płatos y Wojaczek, 2018). También hemos encontrado información acerca de las relaciones de amistad en niños con TDAH, demostrando estos tener un menor número de amigos diádicos (Hoza *et al.*, 2005).

Otros autores han encontrado evidencias de altas incidencias de acoso entre alumnos con necesidades especiales (Reiter y Lapidot-Lefler, 2007). Además se ha visto cómo estos niños pueden optar por efectuar comportamientos agresivos como forma de escape ante un mundo de escaso éxito social (Farmer, Rodkin, Pearl y Van Acker, 1999). Por otro lado, se ha observado que alumnos con NEE que acuden a aulas inclusivas también suelen experimentar más dificultades sociales que el resto de compañeros (Nowicki, 2003). Mand (2007) tampoco encontró diferencias en su estudio entre niños con necesidades educativas que acudían a centros de educación especial o a clases inclusivas en la escuela

primaria. En ambas situaciones estos alumnos presentaban mayor dificultad con las relaciones de amistad que el resto de niños.

Con respecto a la calidad de la amistad, los niños con dificultades de aprendizaje informan habitualmente niveles mayores de conflicto en sus relaciones. Este hecho puede deberse a que suelen tener desarrollados en menor medida ciertos conceptos de resolución de conflictos (Wiener y Schneider, 2002). No se han encontrado diferencias de género significativas acerca de los niveles de conflicto. Sin embargo, como ya hemos comentado anteriormente, si se han observado diferencias entre niños y niñas a la hora de fomentar o buscar la intimidad en sus amistades (Hoosen-Shakeel, 1999).

Por último, acerca de los sentimientos de soledad, Heiman y Margalit (1998) confirmaron que niños y estudiantes preadolescentes con NEE mostraron una mayor sensación de soledad.

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

En base a la información recopilada, el objetivo que nos planteamos es estudiar la relación entre las NEE y la calidad de las relaciones de amistad en nuestro entorno social y comunitario. La importancia de la calidad de la amistad radica en su capacidad para promover un desarrollo social adecuado y un aumento de la felicidad y de la implicación escolar (Demir, Ozdemir y Weitekamp, 2007; Jovonen *et al.*, 2012). En nuestro trabajo también pretendemos comparar la calidad de la amistad con el mejor amigo/a con los sentimientos de soledad en niños con NEE como algo distintivo de trabajos previos.

En definitiva, y de manera concreta, los objetivos principales que nos hemos planteado son los siguientes:

- Conocer el nivel de soledad e insatisfacción social de los niños con y sin necesidades educativas especiales.
- Comparar la calidad de la amistad con el mejor amigo/a en niños con y sin necesidades educativas especiales y estudiar las diferencias entre sexos.
- Comparar el grado de soledad e insatisfacción social con la calidad de la amistad en ambos grupos de niños.

En base a nuestros objetivos y a las conclusiones de los anteriores estudios, nos hemos planteado las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: Los niños con necesidades educativas presentarán más sentimientos de soledad e insatisfacción social.

Hipótesis 2: Existencia de una menor calidad de la amistad en niños con necesidades educativas especiales.

Hipótesis 3: A menor calidad de la amistad encontraremos más sentimientos de soledad e insatisfacción social.

Hipótesis 4: A mayor número de amigos encontraremos menores puntuaciones de soledad.

Hipótesis 5: Las niñas mantienen una mayor calidad de la amistad con el mejor amigo/a.

Hipótesis 6: La dimensión conflicto aumentará en función de las necesidades educativas especiales.

II. METODOLOGÍA

PARTICIPANTES

Llevamos a cabo la investigación con una muestra compuesta por 133 niños (68 niños y 65 niñas) con edades comprendidas entre 9 y 12 años, siendo la edad media de 10,20 años (DT=,90). Las 65 niñas tenían una edad media de 10,12 años (DT=,81) y los 68 niños una edad media de 10,27 años (DT=,97). De esta muestra, 40 niños tenían necesidades educativas especiales. La muestra de niños con necesidades educativas especiales estaba compuesta por 19 niños (M= 10,36 años; DT=1,11) y 21 niñas (M=10,23 años; DT=,88). Para la selección de los niños con NEE tuvimos en cuenta un informe elaborado por el equipo de orientación educativa y en cuya intervención se prescribía una adaptación curricular individualizada. Algunas de las necesidades educativas registradas de estos participantes fueron TDAH, dislexia, dificultades de lecto-escritura, dificultades de comprensión, razonamiento o atención, disgrafía y autismo. Por otro lado, la muestra de niños sin necesidades educativas especiales estaba formada por 49 niños

(M=10,24 años; DT=,92) y 44 niñas (M=10,06 años; DT=,78). Todos los niños acudían a escuelas regulares de educación primaria y se encontraban entre los cursos 4º y 6º.

En nuestra muestra evitamos que participasen niños con necesidades educativas que tuviesen dificultades de aprendizaje o discapacidades intelectuales muy severas. Del mismo modo, buscamos una muestra de niños comprendida entre los nueve y doce años debido a que a estas edades suele aumentar la calidad de las amistades y esto se considera crítico a la hora de iniciar relaciones más íntimas y profundas (Damon, 1977).

La selección de la muestra también se basó en razones de accesibilidad y disponibilidad, pudiendo suponer esto ciertas limitaciones en cuanto a la representatividad de los resultados finales de la investigación.

MATERIALES

Todos los participantes de la investigación completaron un cuestionario compuesto por los siguientes instrumentos de evaluación:

Variables sociodemográficas

En cada hoja registramos la edad y el sexo de cada participante.

Soledad e insatisfacción social

En nuestro trabajo tomamos como referencia la definición de Asher y Paquette (2003) de la soledad, entendida esta como un estado emocional interno altamente influenciado por las relaciones sociales de los sujetos. En el presente estudio utilizamos el cuestionario de soledad e insatisfacción social ("Children's feelings of loneliness and social dissatisfaction") de Asher, Hymel y Renshaw (1984). Este cuestionario se compone de 24 ítems que evalúan los sentimientos de soledad e insatisfacción social de los niños. Dieciséis ítems principales del cuestionario se centran en los sentimientos de soledad, adecuación social o inadecuación y estimaciones subjetivas del estado de sus compañeros. Por otro lado, otros ocho ítems se refieren a pasatiempos o preferencia de actividades y se utilizan para que los niños se sientan más relajados al responder, sin embargo, no se incluyen en la puntuación final del cuestionario ni en el análisis de los datos.

Los niños responden a los ítems con una escala de tipo Likert de 5 puntos: (1 = Nunca cierto, 2 = Casi nunca cierto, 3 = A veces cierto, 4 = Casi siempre cierto y 5 = Siempre cierto). Los puntajes totales pueden oscilar entre 16 y 80, siendo los puntajes más altos los que indican una mayor soledad e insatisfacción social. Durante el análisis estadístico llevamos a cabo la comprobación de la consistencia interna de los cuestionarios aplicados basándonos en el alfa de Cronbach. En nuestra investigación obtuvimos un alfa de .801 para el cuestionario de soledad e insatisfacción social

Nominación del número de amigos

A todos los participantes les pedimos que apuntasen el número de amigos que considerasen tener. Antes de responder se les aclaró que nos referíamos a amigos íntimos con los que guardasen un mayor vínculo o relación de amistad y una mayor proximidad. Los niños podían añadir un máximo de cinco nominaciones ya que consideramos que este podía ser un número adecuado para la investigación.

Calidad de la amistad

Evaluamos la calidad de la amistad con el mejor amigo/a de los niños haciendo uso de la escala de calidad de la amistad (“The Friendship Qualities Scale”) de Bukowski *et al.* (1994). La escala es un instrumento de medida multidimensional que valora la calidad de las relaciones de amistad de niños y preadolescentes con sus mejores amigos. Está compuesta por un total de 23 ítems, los cuales pertenecen a cinco dimensiones: compañerismo (4 ítems), conflicto (4 ítems), ayuda (5 ítems), seguridad (5 ítems) y proximidad (5 ítems). La dimensión de compañerismo se refiere a la cantidad de tiempo que los amigos voluntariamente pasan juntos. La dimensión de ayuda se divide en dos subcomponentes, la ayuda mutua y la protección frente a posibles conflictos con otras personas. Por otro lado, la dimensión de seguridad incluye ítems que se basan en la confianza de la amistad y en la trascendencia de problemas. La dimensión de proximidad se basaría en la fuerza de conexión emocional con un amigo y de los sentimientos de afecto. Por último, también existe una dimensión de conflicto que se refiere a los desacuerdos que se producen dentro de una amistad.

Para el análisis se utiliza una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = Siempre falso, 2 = Casi siempre falso, 3 = Ni verdadero ni falso, 4 = Casi siempre verdad y 5 = Siempre verdad).

La escala de calidad de la amistad es de los instrumentos más utilizados en la literatura para probar pruebas de validez y fiabilidad. Asimismo, esta escala ha sido adaptada a diferentes idiomas. En cuanto a las propiedades psicométricas, obtuvimos en nuestro estudio un Coeficiente alfa de Cronbach de .831 para esta escala, lo cual nos indica que la escala mantiene una buena consistencia interna y fiabilidad. Los Coeficientes alfa de Cronbach para las subescalas fueron los siguientes: Compañerismo= ,493, conflicto= ,618, ayuda= ,788, seguridad= ,632 y proximidad= ,670. Todas las dimensiones presentan una alta fiabilidad excepto la dimensión compañerismo, lo cual tenemos que tener en cuenta.

PROCEDIMIENTO

Realizamos la recogida de datos durante el mes de Marzo de 2018. Para llevar a cabo la investigación, acordamos unas visitas a Colegios de Primaria de Salamanca y de Cantabria. Para ello, contactamos con la dirección de los centros escolares, manifestamos el interés de nuestra investigación y pedimos permiso para la aplicación de las escalas.

Todos los participantes fueron informados del anonimato de los datos y del procedimiento que se iba a seguir. Entregamos a cada participante una hoja de instrucciones, las cuales explicamos detenidamente. A lo largo de la aplicación permanecimos a disposición de los alumnos para atender a cualquier duda o dificultad que pudiese surgir con la realización de las escalas.

En primer lugar, presentamos las escalas en un Colegio Público de Salamanca a un grupo de niños de 5º de primaria. En la clase no había alumnos con ningún tipo necesidad educativa especial o de apoyo. Más adelante, acudimos a un colegio de la localidad de Laredo y también a un colegio de Educación Infantil y Primaria de Guarnizo, Cantabria. En estos casos, presentamos las escalas a niños con necesidades educativas especiales que estaban recibiendo diferentes apoyos escolares en el centro. A modo de recuerdo, la selección de los niños con NEE se realizó utilizando los informes

del equipo de orientación educativa del centro con las correspondientes adaptaciones curriculares individualizadas. En los colegios de Cantabria recogimos muestras de varios grupos de 4º, 5º y 6º de primaria e hicimos partícipes a todos los alumnos de cada clase para así evitar la posible estigmatización de los niños con NEE. En todos los centros el documento presentado fue el mismo para cada niño, el cual constaba de la hoja de instrucciones, el cuestionario de soledad e insatisfacción social, un espacio para nominar el número de amigos y la escala de calidad de amistad. La aplicación de las escalas la realizamos en una única visita en cada centro, tardando una media de veinte minutos en cada aula y visitando un total de nueve aulas.

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

El tratamiento estadístico de los datos se ha realizado con el programa SPSS 22.0 para Windows. En primer lugar, llevamos a cabo un análisis descriptivo de las variables de nuestra investigación.

A continuación, se llevó a cabo un ANOVA 2x2 para analizar las diferencias entre sexos en la soledad, número de amigos y en la calidad de la amistad y sus dimensiones. De igual manera, llevamos a cabo dicha prueba para averiguar si existen diferencias en la calidad de la amistad, los sentimientos de soledad, el número de amigos y las dimensiones de la calidad de la amistad en base a si los niños de la muestra tenían o no NEE.

Por otro lado, realizamos un análisis de correlación para observar la vinculación entre las diferentes variables del estudio. Utilizamos la Prueba de Coeficiente de Correlación Producto – Momento de Pearson para comprobar la asociación entre las variables cuantitativas calidad de la amistad y sus dimensiones, soledad, número de amigos y edad.

Finalmente, realizamos una regresión lineal múltiple mediante el método de pasos sucesivos tomando como variable dependiente la soledad y como variables predictoras el número de amigos y la calidad de la amistad. Nuestro objetivo era comprobar cuáles de estas variables predictoras explicaban mejor la oscilación en las puntuaciones de soledad e insatisfacción social.

III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. RESULTADOS

Relaciones de amistad y soledad en niños/as y en los grupos con/sin NEE

En primer lugar, la Tabla 1 nos muestra los datos descriptivos para cada una de las variables de nuestro estudio.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos

	Niños sin NEE				Niños con NEE			
	Sexo	N	M	DT	Sexo	N	M	DT
Calidad de la amistad	Niño	49	91,85	9,70	Niño	19	92,78	13,56
	Niña	44	98,56	12,10	Niña	21	95,19	6,13
	Total	93	95,03	11,35	Total	40	94,05	10,28
Nº de amigos	Niño	49	3,85	1,33	Niño	19	3,94	1,17
	Niña	44	3,86	1,21	Niña	21	3,52	1,50
	Total	93	3,86	1,27	Total	40	3,72	1,35
Soledad	Niño	49	26,85	5,94	Niño	19	33,00	12,97
	Niña	44	26,45	7,54	Niña	21	31,47	6,71
	Total	93	26,66	6,71	Total	40	32,20	10,07
Conflicto	Niño	49	8,89	3,45	Niño	19	9,00	3,12
	Niña	44	8,72	3,21	Niña	21	10,47	3,77
	Total	93	8,81	3,32	Total	40	9,77	3,51
Ayuda	Niño	49	20,18	3,16	Niño	19	19,84	4,81
	Niña	44	22,70	3,06	Niña	21	21,66	2,30
	Total	93	21,37	3,34	Total	40	20,80	3,77
Compañerismo	Niño	49	15,04	2,52	Niño	19	16,63	2,67
	Niña	44	16,04	2,54	Niña	21	17,04	1,85
	Total	93	15,51	2,56	Total	40	16,85	2,25
Proximidad	Niño	49	20,89	3,00	Niño	19	20,68	4,04
	Niña	44	22,25	3,25	Niña	21	22,57	1,96
	Total	93	21,53	3,18	Total	40	21,67	3,22
Seguridad	Niño	49	20,63	3,21	Niño	19	20,63	3,62
	Niña	44	22,29	3,43	Niña	21	20,38	2,51
	Total	93	21,41	3,40	Total	40	20,50	3,05

A continuación, llevamos a cabo un ANOVA 2x2 para toda la muestra con la variable sexo y las necesidades educativas especiales. Los resultados obtenidos nos señalan que hay diferencias significativas entre sexos en la variable calidad de la amistad [$F(1,129) = 5,018$; $p < ,05$]. La media de la calidad de la amistad de las niñas es mayor que la de los niños en ambos grupos. En cambio, no encontramos diferencias significativas entre sexos en el número de amigos ni en los sentimientos de soledad.

Tabla 2. ANOVA 2x2: Calidad de la amistad, soledad y número de amigos en función del sexo y de las NEE

	Variables	p
Calidad de la amistad	Sexo	,027
	Con/Sin NEE	,549
	Sexo x Con/Sin NEE	,291
Soledad	Sexo	,521
	Con/Sin NEE	,000
	Sexo x Con/Sin NEE	,709
Número de amigos	Sexo	,400
	Con/Sin NEE	,614
	Sexo x Con/Sin NEE	,385
Conflicto	Sexo	,310
	Con/Sin NEE	,151
	Sexo x Con/Sin NEE	,201
Ayuda	Sexo	,001
	Con/Sin NEE	,272
	Sexo x Con/Sin NEE	,579
Compañerismo	Sexo	,130
	Con/Sin NEE	,006
	Sexo x Con/Sin NEE	,529
Proximidad	Sexo	,007
	Con/Sin NEE	,928
	Sexo x Con/Sin NEE	,652
Seguridad	Sexo	,254
	Con/Sin NEE	,123
	Sexo x Con/Sin NEE	,123

En concreto, en las dimensiones de la calidad de la amistad encontramos diferencias significativas entre sexos para las dimensiones ayuda [$F(1,129) = 12,068$; $p < ,01$] y proximidad [$F(1,129) = 7,480$; $p < ,01$]. Las niñas con y sin necesidades educativas presentaban mayores puntuaciones en estas dos dimensiones.

Por otro lado, encontramos diferencias significativas entre los dos grupos en la variable soledad e insatisfacción social [$F(1,129) = 13,882$; $p < ,01$]. El grupo sin NEE tenía una media en soledad de 26,66 (DT= 6,71) y el grupo con NEE de 32,20 (DT= 10,07). También encontramos diferencias significativas entre los grupos en la dimensión compañerismo [$F(1,129) = 7,743$; $p < ,01$]. El grupo sin NEE tenía una media en compañerismo de 15,51 (DT= 2,56) y el grupo con NEE tuvo una media mayor de 16,85 (DT= 2,25). En ningún caso encontramos efectos de interacción significativos entre la variable sexo y las necesidades educativas.

En un segundo momento nos interesaba conocer las correlaciones entre la calidad de la amistad, la soledad, el número de amigos, la edad y las dimensiones de la calidad de la amistad. Estas correlaciones se muestran en la Tabla 3 para los niños sin NEE y con NEE por separado.

Tabla 3. Correlaciones de Pearson entre las variables número de amigos, edad, soledad y calidad de la amistad en niños sin NEE (cuadrante superior) y en niños con NEE (cuadrante inferior)

	Amigos	Soledad	Calidad	Conflicto	Edad	Ayuda	Comp.	Prox.	Segur.
Amigos		-,206*	-,015	,209*	,108	,020	,185	-,027	,021
Soledad	-,429**		-,508**	,314**	,062	-,436**	-,399**	-,314**	-,363**
Calidad de la amistad	,275	-,528**		-,505**	,162	,840**	,560**	,820**	,825**
Dimensión conflicto	-,045	-,020	-,321*		-,043	-,215*	,054	-,305**	-,251*
Edad	,177	-,258	,242	,101		,140	,099	,162	,136
Ayuda	,294	-,525**	,814**	,087	,317*		,436**	,657**	,665**
Compañerismo	,404**	-,446**	,579**	,089	,181	,516**		,360**	,402**
Proximidad	,032	-,485**	,742**	-,061	,103	,568**	,260		,585**
Seguridad	,176	-,308	,776**	-,039	,296	,622**	,397*	,474**	

** La correlación es significativa en el nivel 0,01.

* La correlación es significativa en el nivel 0,05

Como podemos observar en la Tabla 3, en el grupo de alumnos sin necesidades educativas especiales el número de amigos correlaciona de manera negativa y significativa con la soledad ($r = -.206$; $p < .05$) y de manera positiva con la dimensión conflicto ($r = .209$; $p < .05$). Por otro lado, las puntuaciones en soledad correlacionaron de manera negativa y significativa con la calidad de la amistad ($r = -.508$; $p < .01$) y con sus dimensiones: ayuda ($r = -.436$; $p < .01$), compañerismo ($r = -.399$; $p < .01$), proximidad ($r = -.314$; $p < .01$) y seguridad ($r = -.363$; $p < .01$). En cambio, con la dimensión conflicto correlacionó de manera positiva ($r = .314$; $p < .01$). En cuanto a la calidad de la amistad, en el grupo de alumnos sin NEE correlacionó de manera positiva con sus dimensiones ayuda ($r = .840$; $p < .01$), compañerismo ($r = .560$; $p < .01$), proximidad ($r = .820$; $p < .01$) y seguridad ($r = .825$; $p < .01$). Por otro lado, correlacionó de manera negativa con la dimensión conflicto ($r = -.505$; $p < .01$).

Respecto a las correlaciones entre las dimensiones de la calidad de la amistad, encontramos correlaciones negativas y significativas entre la dimensión conflicto y la dimensión ayuda ($r = -.215$; $p < .05$), proximidad ($r = -.305$; $p < .01$) y seguridad ($r = -.251$; $p < .05$). La dimensión ayuda correlacionó positivamente con la dimensión compañerismo ($r = .436$; $p < .01$), seguridad ($r = .657$; $p < .01$) y proximidad ($r = .665$; $p < .01$). Respecto a la dimensión compañerismo, correlacionó de manera positiva y significativa con las dimensiones proximidad ($r = .360$; $p < .01$) y seguridad ($r = .402$; $p < .01$). Por último, la dimensión seguridad también mantenía una correlación positiva y significativa con la proximidad ($r = .585$; $p < .01$). En este grupo no observamos ninguna correlación significativa entre la edad y el resto de las variables.

En el cuadrante inferior de la Tabla 2 observamos las correlaciones de los niños con NEE. En este caso, el número de amigos correlacionó de manera negativa y significativa con la soledad ($r = -.429$; $p < .01$) y de manera positiva con la dimensión compañerismo ($r = .404$; $p < .01$). Las puntuaciones de soledad correlacionaron negativamente y de manera significativa con la calidad de la amistad ($r = -.528$; $p < .01$) y con las dimensiones ayuda ($r = -.525$; $p < .01$), compañerismo ($r = -.446$; $p < .01$) y proximidad ($r = -.485$; $p < .01$). Por otro lado, la calidad de la amistad correlacionó de manera positiva y significativa con las dimensiones de ayuda ($r = .814$; $p < .01$), compañerismo ($r = .579$; $p < .01$), proximidad ($r = .742$; $p < .01$) y seguridad ($r = .776$; $p < .01$). La calidad de la

amistad correlacionó de manera negativa y significativa con su dimensión conflicto ($r = -,321$; $p <,05$).

En cuanto a la correlación entre las dimensiones, observamos correlaciones positivas y significativas entre la dimensión ayuda y las dimensiones compañerismo ($r = ,516$; $p <,01$), proximidad ($r = ,568$; $p <,01$) y seguridad ($r = ,622$; $p <,01$). También la dimensión seguridad correlacionó de forma positiva y significativa con las dimensiones compañerismo ($r = ,397$; $p <,05$) y proximidad ($r = ,474$; $p <,01$). En los niños con NEE la edad solamente correlacionó de manera positiva con la dimensión ayuda ($r = ,317$; $p <,05$).

Como ya hemos dicho, existe una correlación negativa significativa entre el número de amigos y la soledad en ambos grupos de alumnos. En consecuencia, nos pareció interesante analizar las medias de soledad en función del número de amigos en el grupo de niños con NEE. La Figura 1 nos muestra cómo la media más alta de puntuaciones de soledad ($M = 44,00$, $DT = 18,23$) corresponde con niños con necesidades educativas especiales que indicaron tener solo un amigo. Análisis exploratorios por sexos demostraron resultados similares en los niños y en las niñas.

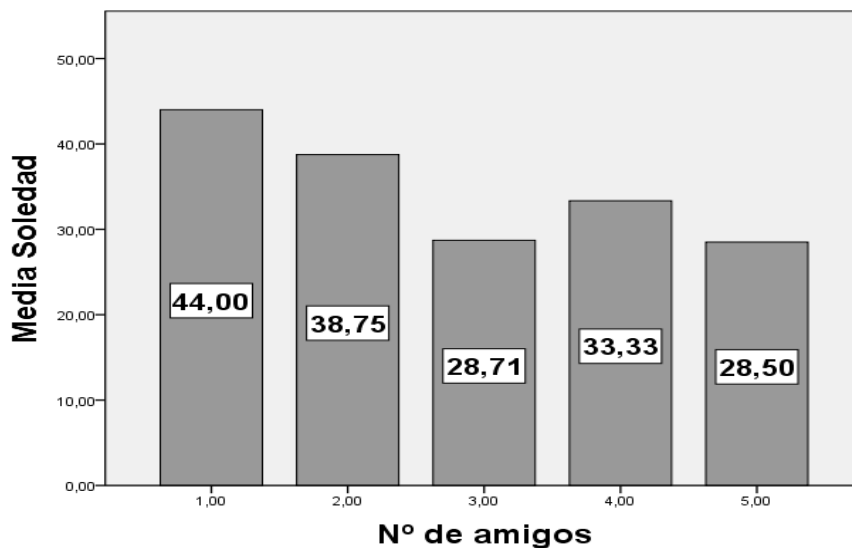


Figura 1. Número de amigos y medias de soledad en niños con NEE

Experiencia de soledad y calidad de la amistad

Hemos visto la importancia del número de amigos y la calidad de la amistad y su asociación con la soledad. Sin embargo, una pregunta de interés es conocer si la calidad de la amistad con el mejor amigo/a puede predecir la experiencia de soledad cuando se controlan los efectos del número de amigos. Para comprobarlo realizamos una regresión lineal múltiple mediante el método de pasos sucesivos. Introducimos como variables predictoras el número de amigos y la calidad de la amistad en ese orden para averiguar cuáles eran las variables que explicaban mejor la variación en las puntuaciones de soledad

Tabla 4. *Análisis de regresión*

Variable criterio	Variables predictoras	β	R^2	t	p
Soledad	Número de amigos	-,259	,085	-3,534	,001
	Calidad de la amistad	-,470	,305	-6,407	,000

Observamos en la Tabla 4 cómo el análisis resultó significativo para la variable predictora calidad de la amistad ($R^2= ,305$) y para la variable predictora número de amigos ($R^2= ,085$). Por lo tanto, el 30,5% de la varianza de la variable soledad es explicado por las dos variables, siendo el 8,5% explicado por el número de amigos y el 22% por la calidad de la amistad. La variable independiente que mejor predice la soledad e insatisfacción social es la calidad de la amistad ya que tiene mayor coeficiente de determinación. Estas dos relaciones son significativas y nos indican que a menor calidad de la amistad se manifestaran más sentimientos de soledad cuando se controla el número de amigos. De la misma manera, a menor número de amigos se manifestará mayor puntuación en soledad.

2. DISCUSIÓN

La presente investigación trataba de estudiar la relación entre las necesidades educativas especiales, la calidad de las relaciones de amistad y los sentimientos de soledad en los niños. Asimismo, quisimos identificar cuáles eran las variables y las dimensiones de la calidad de la amistad que más ayudaban a predecir el nivel de soledad e insatisfacción social.

2.1 Soledad e insatisfacción social

En relación con el primer objetivo de nuestra investigación, hemos obtenido las correlaciones esperadas. Así encontramos que los niños con necesidades educativas especiales presentaban más sentimientos de soledad e insatisfacción social. Este resultado concuerda con algunos estudios anteriores, los cuales indican que una baja aceptación entre iguales puede intensificar los sentimientos de soledad de los niños con necesidades educativas especiales (Heiman y Margalit, 1998). Sin embargo, hasta la fecha no se han realizado muchos más estudios que analicen la soledad en niños con NEE.

Autores como Asher y Paquette (2003) afirmaron que la cantidad de amigos más allá de un amigo no se relaciona con los sentimientos de soledad. En cambio, años después, autores como Glick y Rose (2011) han señalado la importancia de tener un mayor número de amigos para aprender patrones de interacción adecuados y para poder contar con un mayor apoyo. En nuestra investigación esperábamos encontrar a menor número de amigos mayores puntuaciones en soledad. Efectivamente, en ambos grupos de niños la soledad correlacionó negativamente y de manera significativa con el número de amigos. Esto nos indica que a mayor número de amigos los niños manifestaban menos sentimientos de soledad e insatisfacción social. Las medias más altas obtenidas en soledad correspondieron con niños con necesidades educativas especiales que indicaron tener un solo amigo.

2.2 Calidad de la amistad

El segundo objetivo de nuestro estudio fue estudiar las diferencias en la calidad de la amistad con el mejor amigo en niños con y sin NEE y analizar las diferencias entre sexos. En nuestros análisis no encontramos la existencia significativa de una menor calidad de la amistad en niños con necesidades educativas especiales. Sin embargo, sí encontramos diferencias significativas entre los grupos en la dimensión compañerismo de la calidad de amistad. En concreto, el grupo con necesidades educativas especiales tenía una media mayor que el grupo sin NEE. Como ya señalaba Damon (1977), la compañía y el apoyo son muy importantes en la etapa preadolescente. Por lo tanto, mayores puntuaciones en compañerismo pueden deberse a que los niños de nuestra muestra con NEE de entre nueve y doce años valoran más dicha dimensión. De hecho, al tener mayor dificultad para relacionarse con un grupo de iguales puede que valoren aún más el compañerismo en sus amistades.

Respecto a las diferencias entre sexos, ya en 1999 Rose y Asher afirmaron encontrar diferencias de género en la calidad de la amistad mostrando las niñas amistades de mayor calidad. Por otro lado, otros autores habían indicado que dicha evidencia no se encontraba siempre y que dependía de la población estudiada (Hay, Payne y Chadwick, 2004). En este caso, aceptamos nuestra hipótesis y encontramos que las niñas mantenían una mayor calidad de la amistad con su mejor amigo/a. Esta diferencia entre niñas y niños en la calidad de la amistad fue significativa solo en el grupo de niños sin NEE. Probablemente en los niños con NEE esas diferencias son menos acusadas por las dificultades experimentadas. Esta cuestión merece una atención especial en la investigación futura.

En nuestro estudio encontramos mayores niveles de conflicto en el grupo de niños con NEE, lo cual coincide con estudios previos que encontraron niveles mayores de conflicto en las amistades de niños con NEE (Glick y Rose, 2011; Wiener y Schneider, 2002). No obstante, no confirmamos nuestra hipótesis ya que en nuestra investigación la diferencia en la dimensión conflicto en función de las necesidades educativas especiales no fue significativa estadísticamente. Esto puede estar relacionado con la ausencia en nuestro estudio de una diferencia significativa en la calidad de la amistad en función de las NEE.

2.3 Calidad de la amistad y soledad

Para estudiar la relación entre la amistad y la soledad nos propusimos comparar el grado de soledad e insatisfacción social con la calidad de la amistad en los grupos de niños con y sin necesidades educativas especiales. Nuestra principal hipótesis se basaba en que a menor calidad de la amistad encontraríamos más sentimientos de soledad e insatisfacción social. En los análisis encontramos una correlación negativa y significativa entre estas dos variables en ambos grupos de niños. De esta forma, se confirma nuestra hipótesis. Este resultado está en sintonía con estudios anteriores como el de Asher y Paquette (2003), quienes indican la importancia de tener amistades de buena calidad para evitar sentimientos de soledad en los niños. Bossaert, Colpin, Pijl y Petry (2012) realizaron un estudio con niños con NEE y también encontraron una correlación negativa entre la amistad y los sentimientos de soledad.

En el grupo de niños sin NEE la soledad e insatisfacción social correlacionó de manera negativa y significativa con las dimensiones de la calidad de la amistad ayuda, proximidad, compañerismo y seguridad. Por otro lado, la soledad correlacionó de manera positiva y significativa con la dimensión conflicto. En el grupo de niños con NEE la soledad únicamente correlacionó de manera negativa y significativa con las dimensiones ayuda, compañerismo y proximidad. Estos resultados podrían deberse a que los niños con NEE otorgan mayor importancia a distintas dimensiones.

Anteriormente hemos señalado cómo tanto la calidad de la amistad como el número de amigos se asocian con la soledad en ambos grupos. A pesar de ello, la calidad de la amistad con el mejor amigo/a es la variable más importante a la hora de entender los sentimientos de soledad en nuestra investigación. Esto apoya de nuevo la importancia de la influencia de la calidad de la amistad con el mejor amigo/a en los sentimientos de soledad. En concreto, la dimensión de la calidad de la amistad que más se asoció con la soledad fue la ayuda seguida por la dimensión conflicto.

IV. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

El fin de esta investigación ha sido comprobar la relación entre la soledad, la calidad de la amistad y las necesidades educativas especiales en niños de entre nueve y doce años. En general, las hipótesis planteadas inicialmente se vieron aceptadas. En nuestra investigación comprobamos que los niños con necesidades educativas presentaban más sentimientos de soledad e insatisfacción social. Por lo tanto, las necesidades educativas especiales se asociaron de manera significativa y directa con la soledad. Asimismo, y de manera significativa, a menor número de amigos y a menor calidad de la amistad se encontraron mayores puntuaciones de soledad. También encontramos diferencias de género en la calidad de la amistad en el grupo sin necesidades educativas especiales. De esta forma, las niñas sin NEE mantenían amistades de mejor calidad. Por otro lado, descubrimos que no se daban amistades de peor calidad o se obtenían mayores puntuaciones en la dimensión conflicto en función de las necesidades educativas especiales.

No obstante, existen ciertas limitaciones en nuestro estudio. En primer lugar, el tamaño de muestra fue algo limitado para el grupo de niños con necesidades educativas especiales debido a razones de disponibilidad. Tuvimos que hacer partícipes de la investigación a todos los alumnos de las aulas en las cuales se encontraban los niños con NEE para evitar así la posible estigmatización. Por consiguiente, creemos que el escaso tamaño de muestra del grupo de niños con NEE pudo influir en los resultados de nuestro estudio. Por otro lado, confiar exclusivamente en las respuestas de los cuestionarios de calidad de la amistad sin contar con la nominación recíproca de otro amigo puede haber generado problemas en el caso de las amistades unilaterales. Además, con el reducido rango de edad de nuestro estudio no podemos evaluar correctamente si hubo cambios en las variables estudiadas en función del desarrollo evolutivo de los niños. Del mismo modo, la falta de categorías para definir las diferentes NEE nos impide conocer exactamente qué dificultades tienen los niños en función de cada categoría. Esto podría llevar a posibles generalizaciones y a crearse una visión demasiado global y negativa de la participación social de todos los alumnos con necesidades educativas especiales.

Por dichos motivos comentados anteriormente, en futuras investigaciones sería deseable complementar los cuestionarios sobre la calidad de las amistades con datos de observación o sociogramas. También deberíamos realizar un mayor número de investigaciones longitudinales ya que nos facilitarían conocer más la relación entre las NEE y los problemas sociales o sentimientos de soledad a lo largo de los años.

Aun así, con nuestra investigación hemos podido comprobar con éxito cómo las necesidades educativas especiales, el número de amigos y la calidad de la amistad se asocian con los sentimientos de soledad de los niños. Hemos visto cómo amistades de mayor calidad predicen menores puntuaciones en soledad e insatisfacción social. Por lo tanto, sería importante promover en las aulas el compañerismo y la ayuda entre compañeros. También vimos cómo un mayor número de amigos predecía menores puntuaciones en soledad e insatisfacción social. Por esta razón, los profesores deberían favorecer el aprendizaje de resolución de conflictos dentro de las aulas. De igual modo, sería conveniente que los familiares animasen a los niños con NEE a participar en actividades extraescolares para que así puedan formar una red más amplia de amistades y puedan contar con un mayor apoyo social. En definitiva, pensamos que es de suma importancia la preocupación e intervención temprana en los contextos educativos ante los primeros signos de soledad. En las aulas se debería reducir la exposición de los niños con NEE a situaciones de exclusión y tomar medidas a tiempo ante el rechazo entre iguales. Asimismo, los profesores podrían fomentar más la participación de los alumnos con necesidades educativas especiales para así lograr fortalecer una identidad social positiva. Esperamos que este trabajo pueda contribuir a una mayor sensibilización y preocupación por la temática.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asher, S. R., & Gottman, J. M. (Eds.). (1981). *The development of children's friendships* (Vol. 2). CUP Archive.
- Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child development*, 55(4), 1456- 1464.
- Asher, S. R., & Paquette, J. A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 75-78.
- Atik, E. (2014). The Turkish Adaptation of the Friendship Qualities Scale: A Validity and Reliability Study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(2), 440-446.
- Bagwell, C. L., Schmidt, M. E., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (2001). Friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *New directions for child and adolescent development*, 2001(91), 25-50.
- Berndt, T. J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child development*, 53(6), 1447-1460.
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current directions in psychological science*, 11(1), 7-10.
- Bollmer, J. M., Milich, R., Harris, M. J., & Maras, M. A. (2005). A friend in need: The role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(6), 701-712.
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child development*, 61(4), 1101-1111.
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental psychology*, 37(4), 550-560.
- Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Wiley series on personality processes. Peer relationships in child development* (pp. 15-45). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre-and early adolescence: The development and psychometric properties of the Friendship Qualities Scale. *Journal of social and Personal Relationships*, 11(3), 471-484.
- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F., & Hartup, W. W. (Eds.). (1998). *The company they keep: Friendships in childhood and adolescence*. Cambridge University Press.

- Bryan, T. S. (1974). An observational analysis of classroom behaviors of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 7(1), 26-34.
- Bryan, T., Pearl, R., & Fallon, P. (1989). Conformity to peer pressure by students with learning disabilities: A replication. *Journal of learning Disabilities*, 22(7), 458-459.
- Correa, M. R., & González, P. (2002). Evolución del concepto de amistad en niños de cuatro a doce años. In *Anales de la Universidad Metropolitana* (Vol. 2, No. 2, pp. 175-189). Universidad Metropolitana.
- Damon, W. (1977). Companionship and affection: The development of friendship. *The social world of the child*, 137-166.
- Demir, M., Özdemir, M., & Weitekamp, L. A. (2007). Looking to happy tomorrows with friends: Best and close friendships as they predict happiness. *Journal of Happiness Studies*, 8(2), 243-271.
- Farmer, T. W., Rodkin, P. C., Pearl, R., & Van Acker, R. (1999). Teacher-assessed behavioral configurations, peer-assessments, and self-concepts of elementary students with mild disabilities. *The Journal of Special Education*, 33(2), 66-80.
- Foot, H. C., Chapman, A. J., & Smith, J. R. (Eds.). (1980). *Friendship and social relations in children*. Transaction Publishers.
- Friedman, C., & Rizzolo, M. C. (2018). Friendship, Quality of Life, and People with Intellectual and Developmental Disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 30(1), 39-54.
- Glick, G. C., & Rose, A. J. (2011). Prospective associations between friendship adjustment and social strategies: Friendship as a context for building social skills. *Developmental Psychology*, 47(4), 1117-1132.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Heiman, T., & Margalit, M. (1998). Loneliness, depression, and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings. *The Journal of Special Education*, 32(3), 154-163.
- Hodges, E. V., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental psychology*, 35(1), 94-101.
- Hoosen-Shakeel, S. (1999). *Gender differences in friendship selection and friendship quality of children with and without learning disabilities* (Doctoral dissertation, National Library of Canada=Bibliothèque nationale du Canada).
- Hoza, B., Mrug, S., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Bukowski, W. M., Gold, J. A., ... & Arnold, L. E. (2005). What aspects of peer relationships are impaired in children with attention-deficit/hyperactivity disorder?. *Journal of consulting and clinical psychology*, 73(3), 411-423.

- Juvonen, J., Espinoza, G., & Knifsend, C. (2012). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 387-401). Springer, Boston, MA.
- Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A., & Rotheram-Fuller, E. (2011). Social networks and friendships at school: Comparing children with and without ASD. *Journal of autism and developmental disorders*, 41(5), 533-544.
- Langher, V., Ricci, M. E., Reversi, S., & Citarelli, G. (2010). Disabled students and the quality of relationships within the class. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 2295-2299.
- Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 7-14.
- Marcelo Rodriguez, L., Resett, S. A., Grinóvero, M. M. P., & Moreno, J. E. (2015). Propiedades psicométricas de la Escala de Calidad de la Amistad en español. *Anuario de Psicología*, 45(2), 219-234.
- Merritt, D. H., & Snyder, S. M. (2015). Correlates of optimal behavior among child welfare-involved children: Perceived school peer connectedness, activity participation, social skills, and peer affiliation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 85(5), 483-494.
- Nangle, D. W., Erdley, C. A., Newman, J. E., Mason, C. A., & Carpenter, E. M. (2003). Popularity, friendship quantity, and friendship quality: Interactive influences on children's loneliness and depression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(4), 546-555.
- Nowicki, E. A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26(3), 171-188.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental psychology*, 29(4), 611-621.
- Pedersen, S., Vitaro, F., Barker, E. D., & Borge, A. I. (2007). The timing of Middle-Childhood peer rejection and friendship: Linking early behavior to Early-Adolescent adjustment. *Child development*, 78(4), 1037-1051.
- Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405.
- Platos, M., & Wojaczek, K. (2018). Broadening the scope of peer-mediated intervention for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(3), 747-750.

- Ponti, L., Guarnieri, S., Smorti, A., & Tani, F. (2010). A measure for the study of friendship and romantic relationship quality from adolescence to early-adulthood. *The Open Psychology Journal*, 3(1), 76-87.
- Poulin, F., & Chan, A. (2010). Friendship stability and change in childhood and adolescence. *Developmental review*, 30(3), 257-272.
- Reiter, S., & Lapidot-Lefler, N. (2007). Bullying among special education students with intellectual disabilities: Differences in social adjustment and social skills. *Intellectual and developmental disabilities*, 45(3), 174-181.
- Rose, A. J., & Asher, S. R. (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental Psychology*, 35(1), 69-79.
- Rubin, K. H., & Mills, R. S. (1988). The many faces of social isolation in childhood. *Journal of consulting and clinical psychology*, 56(6), 916-924.
- Salvas, M. C., Vitaro, F., Brendgen, M., & Cantin, S. (2016). Prospective Links Between Friendship and Early Physical Aggression: Preliminary Evidence Supporting the Role of Friendship Quality Through a Dyadic Intervention. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62(3), 285-305.
- Umberson, D., & Karas Montez, J. (2010). Social relationships and health: A flashpoint for health policy. *Journal of health and social behavior*, 51(1_suppl), S54-S66.
- ValÅs, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression. *Social psychology of education*, 3(3), 173-192.
- Wiener, J., & Schneider, B. H. (2002). A multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities. *Journal of abnormal child psychology*, 30(2), 127-141.
- Winter, E., & O'Raw, P. (2010). Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs. *National Council for Special Education. Trim, Northern Ireland*.
- Wren, A. (2017). *Exploring pupils' perspectives on their interactions with peers and Teaching Assistants: A mixed methods study of Key Stage 1 pupils with a Statement of Special Educational Needs in mainstream schooling* (Doctoral dissertation, University of the West of England).

VI. ANEXOS

Trabajo de investigación

Aplicación de escalas

INSTRUCCIONES



A continuación realizarás dos cuestionarios relacionados con las relaciones de amistad

- ❖ Se comenzará por la primera cara (**Hoja N°1**) y deberás añadir tu sexo (Masculino o Femenino) y tu edad. En la hoja número 1 encontrarás una escala con cinco opciones de respuesta (del 1 al 5).

-Ejemplo de respuesta: “Suelo ir bastante al cine” → Si nunca voy al cine y estoy en desacuerdo con la información marcaré la casilla 1 . Si solo voy al cine a veces marcaré la casilla “A veces cierto” 3 . Si por el contrario estoy totalmente de acuerdo y suelo ir bastante al cine, marcaré la casilla 5 .

- ❖ Más adelante responderás a la **Hoja N°2**. En primer lugar tendrás que anotar con una “X” en las casillas el número de amigos íntimos que tienes (anotar máximo cinco).

La amistad se basa en relaciones mutuas y voluntarias de confianza, respeto, apoyo y proximidad emocional. Con amigos íntimos nos referimos a esos amigos con los que guardamos un mayor vínculo o relación de amistad y una mayor proximidad.

-Ejemplo: Considero que tengo tres amigos íntimos, entonces marcaré las casillas de esta manera

Número de amigos íntimos				
X	X	X		

Por último responderás al cuestionario de la Hoja N° 2 de la misma forma que en el primer cuestionario. Encontrarás también cinco opciones de respuesta (del 1 al 5). En este caso tendrás que pensar en tu mejor amigo/a para responder.

-Ejemplo: “Mi amigo/a y yo jugamos juntos siempre que podemos” → Si pienso que esto pocas veces pasa marcaré la casilla 2 “Casi siempre falso”.

En cualquier caso fíjate bien a qué opción de respuesta corresponde cada número en cada hoja.

En todo momento se conservará el anonimato (nombre, apellidos, clase, etc.). Estas escalas serán utilizadas para un trabajo de investigación. Sólo se recogerán los resultados de las escalas y el sexo y edad de cada participante. Le rogamos la máxima sinceridad a la hora de responder. Gracias por su participación.

Children's feelings of loneliness and social dissatisfaction

HOJA N° 1	SEXO:	EDAD:
-----------	-------	-------

Nunca cierto	Casi nunca cierto	A veces cierto	Casi siempre cierto	Siempre cierto
1	2	3	4	5

1. Es fácil para mí hacer nuevos amigos en la escuela	1	2	3	4	5
2. Me gusta leer	1	2	3	4	5
3. No tengo a nadie con quién hablar	1	2	3	4	5
4. Se me da bien trabajar con otros niños	1	2	3	4	5
5. Veo mucho la tele	1	2	3	4	5
6. Es difícil para mí hacer amigos	1	2	3	4	5
7. Me gusta la escuela	1	2	3	4	5
8. Tengo muchos amigos	1	2	3	4	5
9. Me siento solo	1	2	3	4	5
10. Puedo contar con un amigo cuando lo necesito	1	2	3	4	5
11. Practico bastante deporte	1	2	3	4	5
12. Es difícil encontrarme con otros niños como yo	1	2	3	4	5
13. Me gustan las ciencias	1	2	3	4	5
14. No tengo a nadie con quien jugar	1	2	3	4	5
15. Me gusta la música	1	2	3	4	5
16. Me llevo bien con otros niños	1	2	3	4	5
17. Me siento excluido de algunas cosas	1	2	3	4	5
18. No hay nadie a quien pueda acudir cuando necesito ayuda	1	2	3	4	5
19. Me gusta pintar y dibujar	1	2	3	4	5
20. No me llevo bien con los otros niños	1	2	3	4	5
21. Estoy solo	1	2	3	4	5
22. Me siento querido por los otros compañeros de mi clase	1	2	3	4	5
23. Me gusta mucho jugar a juegos de mesa	1	2	3	4	5
24. No tengo amigos	1	2	3	4	5

Friendship Quality Scale

HOJA N° 2	SEXO:	EDAD:
--------------	-------	-------

Número de amigos íntimos (máximo anotar 5)				

Elige a tu mejor amigo/a y piensa en él/ella cuando completes el cuestionario.

Siempre falso	Casi siempre falso	Ni verdadero ni falso	Casi siempre verdad	Siempre verdad
1	2	3	4	5

1. Mi amigo/a y yo pasamos mucho tiempo juntos	1	2	3	4	5
2. Mi amigo/a y yo hacemos cosas juntos.	1	2	3	4	5
3. Si otros niños me molestaran, mi amigo/a me ayudaría	1	2	3	4	5
4. Mi amigo/a y yo jugamos juntos siempre que podemos.	1	2	3	4	5
5. Mi amigo/a me ayuda cuando tengo problemas con algo.	1	2	3	4	5
6. Si mi amigo/a se tuviera que ir (del cole, del barrio, de la ciudad,...), lo echaría de menos	1	2	3	4	5
7. Cuando hago algo bien en el colegio (mis tareas escolares), mi amigo/a se alegra por mí.	1	2	3	4	5
8. A veces mi amigo/a hace cosas para hacerme sentir especial.	1	2	3	4	5
9. Cuando llevo un tiempo sin estar con mi amigo/a, lo echo de menos.	1	2	3	4	5
10. A veces me peleo con mi amigo/a.	1	2	3	4	5
11. Si otro niño/a me causase problemas, mi amigo/a daría la cara por mí.	1	2	3	4	5
12. Si tengo algún problema en casa o en la escuela, puedo hablar con mi amigo/a de ello.	1	2	3	4	5
13. A veces mi amigo/a me molesta sin ningún motivo.	1	2	3	4	5
14. Si olvido mi comida o necesito algo de dinero, mi amigo/a es capaz de prestármelo.	1	2	3	4	5
15. Si le pido perdón a mi amigo/a después de una pelea, él/ella puede seguir enfadado conmigo.	1	2	3	4	5
16. Mi amigo/a y yo vamos a casa de uno o de otro después del colegio o en fines de semana.	1	2	3	4	5
17. Mi amigo/a y yo discutimos mucho.	1	2	3	4	5
18. Si hay algo que me preocupa, puedo contárselo a mi amigo/a aunque sea algo que no le puedo decir a otras personas.	1	2	3	4	5
19. Si mi amigo/a o yo nos hacemos algo que nos molesta, podemos arreglarlo fácilmente.	1	2	3	4	5
20. Si lo necesitara, mi amigo/a me ayudaría.	1	2	3	4	5
21. Mi amigo/a y yo estamos en desacuerdo sobre muchas cosas.	1	2	3	4	5
22. Si mi amigo/a y yo tenemos una pelea o una discusión, somos capaces de pedirnos perdón y hacer que todo vuelva a la normalidad.	1	2	3	4	5
23. Me siento feliz cuando estoy con mi amigo/a.	1	2	3	4	5