






“Cada uno sigue su camino”: percepción del alumnado de centros de educación especial sobre las relaciones interpersonales con sus iguales

“Everyone goes their own way”: perceptions of students of special education centers about interpersonal relationships with their peers

-  **Dr. Salvador Alcaraz** es Profesor Titular de la Universidad de Murcia (España) (sag@um.es)
(<https://orcid.org/0000-0001-8590-8912>)
-  **Dra. Pilar Arnaiz-Sánchez** es catedrática de la Universidad de Murcia (España) (parnaiz@um.es)
(<https://orcid.org/0000-0002-0839-891X>)
-  **Elisabet Martín-Seva** es estudiante de Máster de la Universidad de Murcia (España) (elisabet.martins@um.es)
(<https://orcid.org/0009-0002-1206-1276>)

Recibido: 2025-09-26 / **Revisado:** 2025-12-12 / **Aceptado:** 2025-12-15 / **Publicado:** 2026-01-12

Resumen

Garantizar una educación inclusiva y de calidad supone un reto para el sistema educativo. En los últimos años, se han realizado progresos educativos para no vulnerar el derecho a la educación de determinados colectivos, como es el alumnado con necesidades educativas especiales. Sin embargo, persisten modelos de escolarización que segregan por motivos de capacidad. Para poder conocer esta realidad es fundamental escuchar la voz de los verdaderos protagonistas. El objetivo de este estudio ha sido analizar la percepción del alumnado de los centros de educación especial de la Región de Murcia (España) sobre la calidad de sus relaciones interpersonales con sus iguales, tanto de centros de educación especial como de centros ordinarios. Para ello, se empleó un diseño cualitativo de tipo fenomenológico a través de entrevistas semiestructuradas a 36 alumnos escolarizados en centros de educación especial. Los resultados han mostrado diferentes percepciones, pudiéndose comprobar la repercusión que tiene la calidad de las relaciones que establecen respecto a su sentimiento de pertenencia al grupo. A partir de los hallazgos de este estudio, se han podido señalar algunos de los aspectos que dificultan la creación de vínculos interpersonales sólidos y reflexionar sobre las implicaciones socioeducativas necesarias para favorecer relaciones de calidad y, en consecuencia, mejorar la inclusión educativa y social de todo el alumnado.

Palabras clave: educación inclusiva, educación especial, persona con discapacidad, relaciones interpersonales, estudiantes.

Abstract

Ensuring inclusive, quality education poses a challenge for the education system. In recent years, educational progress has been made to ensure that the right to education of certain groups, such as students with special educational needs, is not violated. However, schooling models that segregate on the basis of abilities persist. To understand this reality, it is essential to listen to the voices of the true protagonists. The objective of this study was to analyze the perceptions of students in special education centers in the Region of Murcia (Spain) regarding the quality of their interpersonal relationships with their peers, both in special education centers and in mainstream schools. To this end, a qualitative phenomenological design was used through semi-structured interviews with 36 students enrolled in special education centers. The results revealed different perceptions, demonstrating the impact of the quality of the relationships they establish on their sense of belonging to the group. Based on the findings of this study, it has been possible to identify some of the aspects that hinder the creation of strong interpersonal bonds and reflect on the socio-educational implications necessary to foster quality relationships and, consequently, improve the educational and social inclusion of all students.

Keywords: inclusive education, special education, persons with disabilities, interpersonal relations, students.

1. Introducción

Aunque la educación inclusiva es objeto de una discusión internacional sobre su significado, debido a las distintas acepciones atribuidas a su significado (Arnaiz-Sánchez et al., 2024), la literatura especializada halla un consenso internacional en definirla como un proceso que trata de garantizar que al alumnado de todas las edades se le brinden oportunidades educativas significativas de calidad en su comunidad local, junto con sus amigos e iguales (Todorova y Bilgeri, 2025).

El logro de una educación inclusiva supone un reto en la actualidad, convirtiéndose en uno de los grandes objetivos de desarrollo sostenible para transformar la sociedad del siglo XXI. Se han reconocido avances en materia de educación inclusiva desde el marco internacional (UNESCO, 2020) y de España (Echeita, 2022), no obstante, se siguen apreciando ciertas prácticas que dificultan su consecución (Graham, 2024). Una de estas barreras es la presencia de entornos de escolarización diferentes para determinados alumnos del sistema educativo, como son los centros de educación especial, a los que asiste quienes presentan importantes discapacidades (Ainscow, 2024).

Esta situación es idéntica en diversos países del mundo (Echeita y Simón, 2020). En el caso de España, a pesar de que la ley educativa reconoce el derecho a una educación inclusiva y determina que la escolarización de todos debe realizarse en centros ordinarios, hay 484 centros de educación especial (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2025). Este hecho ha sido denunciado por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [CRPD] (2024), al estar vulnerando el sistema educativo español reiteradamente el derecho a una educación inclusiva y de calidad, puesto que se está excluyendo de la educación general a personas en situación de discapacidad. La coexistencia de diversas modalidades de escolarización expresa, según Göransson et al. (2020), una forma de exclusión, segregación, aislamiento, clasificación, diferenciación y discriminación en las aulas, que puede comprometer las interacciones y relaciones sociales entre iguales (Pirker et al., 2025).

Las relaciones sociales que establece el alumnado en los entornos de aprendizaje son fundamentales tanto para su desarrollo como para la construcción

de entornos inclusivos (Hartmann et al., 2024), pues se ha destacado el papel clave que desempeñan los compañeros como agentes de inclusión (Montanero et al., 2024). Para ello, el aula debe convertirse en un entorno que promueva la amistad, el compañerismo, la acogida y aceptación de las diferencias (Lin et al., 2025). A pesar de que los niños con discapacidad suelen enfrentar dificultades para ser aceptados socialmente, lo que complica sus relaciones interpersonales (Biswal y Mishra, 2025), muestran una preferencia por establecer amistades con personas sin discapacidad (Hoffman et al., 2021).

La investigación ha señalado beneficios del aprendizaje entre iguales en contextos ordinarios. Así, se ha comprobado una mayor eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Koegel et al., 2012); un mayor reconocimiento y valoración de las diferencias que suponen una mayor motivación hacia el aprendizaje (Nieto y Moriña, 2021); así como un incremento de oportunidades para favorecer el desarrollo socioafectivo (Pinto et al., 2019). No obstante, al estudiantado escolarizado en centros de educación especial se le reduce estas oportunidades, lo que puede convertirlos en invisibles para los demás, tanto dentro como fuera de la escuela (Vila-Merino et al., 2024).

Douma et al. (2024) destacan que la reducción de la presencia y la participación del alumnado escolarizado en modalidades de escolarización separada en actividades junto a sus compañeros de modalidad ordinaria puede afectar negativamente en sus relaciones interpersonales, generando una menor preferencia hacia ellos. De acuerdo con Goodall y MacKenzie (2018), esta falta de amistades cercanas contribuye a la sensación de exclusión. Para poder conocer estas realidades descritas resulta fundamental considerar y escuchar las opiniones de los propios protagonistas desde un proceso de escucha de sus voces (Fielding, 2011).

El movimiento de la voz del alumnado recoge todas las iniciativas que promueven la participación, la consulta, la opinión o el protagonismo de estos en los centros educativos. En el ámbito de la investigación educativa, este proceso y estrategia permite al investigador acercarse a su realidad percibida y vivida (Proffitt et al., 2025). Escuchar esta voz es esencial para recoger sus percepciones sobre la realidad educativa, lo que permite obtener visiones más complejas y diversas sobre los fenómenos educativos (Vinatea-Elorrieta et al., 2025). Además, como propo-

ne Fielding (2011), este movimiento ofrece una valiosa oportunidad para que los escolares con NEE que requieran atención muy especializada puedan expresarse y visibilizar sus opiniones sobre la educación.

Escuchar sus voces no es una elección, puesto que, como se recoge en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), los niños también tienen derecho a participar, a expresar sus opiniones y a ser escuchados. Del mismo modo, la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (ONU, 2006), también defiende el derecho de los niños en situación de discapacidad a expresar su opinión libremente sobre aquellos aspectos que les afectan. Sin embargo, a pesar de estas garantías legales, Messiou (2019) señala que las voces de los estudiantes siguen estando sorprendentemente ausentes de los debates importantes, sobre todo, de aquellos que se encuentran excluidos dentro de estos grupos, como los alumnos en situación de discapacidad (Byrne y Lundy, 2020).

De acuerdo con Messiou et al. (2025), la voz del alumnado puede revelar desigualdades o injusticias que afectan a los grupos marginados, tanto social como institucionalmente, y puede servir para denunciar un sistema educativo que, en ocasiones, desatiende e invisibiliza a algunos grupos. Vlachou et al. (2024) defienden que, para lograr sistemas verdaderamente inclusivos, es necesario reconocer a los estudiantes en situación de discapacidad como una fuente de información imprescindible, puesto que ellos son expertos en sus propias experiencias. En este contexto, este proceso se presenta como una herramienta clave para la mejora de las prácticas educativas y la reforma del sistema educativo (Mayes, 2020).

Atendiendo a lo expuesto anteriormente, surge la necesidad de conocer si el alumnado escolarizado en los CEE se siente aceptado. Para ello, este estudio centra su atención en la percepción de estos estudiantes respecto a sus relaciones interpersonales con sus iguales, tanto de centros de educación especial como en centros ordinarios.

Por ello, el objetivo general de esta investigación es analizar la percepción del alumnado de los centros de educación especial de la Región de Murcia

sobre las relaciones interpersonales que establece con sus iguales. Para poder conseguirlo se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer la calidad de las relaciones que se establecen entre el alumnado de los centros de educación especial desde la percepción del propio alumnado.
2. Identificar la percepción del alumnado de los centros de educación especial sobre la calidad de las relaciones interpersonales con compañeros de escuelas ordinarias.

2. Metodología

2.1 Diseño de investigación

Esta investigación se encuadra dentro del paradigma interpretativo y sigue un método cualitativo de tipo fenomenológico. Este diseño permite analizar el objeto de estudio desde la perspectiva de los participantes, siendo el más idóneo para comprender y describir las experiencias que han vivido. Además, permite captar la esencia del fenómeno estudiado suprimiendo teorías o ideas preestablecidas (Vagle, 2025).

2.2 Contexto y participantes

Este estudio se desarrolla en la Región de Murcia (España), donde se ubican un total de 13 centros de educación especial, de los que ocho son de titularidad pública y cinco privados-concertados. Estos centros se constituyen como centros de recursos, se distribuyen por ámbitos geográficos de actuación y atienden a una población de 963 alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Todos ellos tienen un diagnóstico de discapacidad intelectual, normalmente asociado a otros cuadros clínicos: discapacidad sensorial, trastorno del espectro autista, condiciones de salud mental y/o daño o parálisis cerebral.

En este estudio participaron todos los centros de educación especial y un total de 36 alumnos, como muestra la tabla 1.

Tabla 1. *Participantes del estudio*

Centro de educación especial	Edad	Sexo	Etapas educativas	Experiencia en otras modalidades de escolarización	Identificador
Centro 1	21	Hombre	PVI		Alumno 1
	15	Hombre	ESO	Combinada	Alumno 2
	19	Hombre	PVI		Alumno 3
Centro 2	14	Mujer	6.º Primaria	Aula Ordinaria	Alumno 4
	19	Hombre	PVI	Aula Abierta	Alumno 5
Centro 3	19	Mujer	PVI		Alumno 6
	19	Mujer	PVI		Alumno 7
Centro 4	20	Hombre	PVI	Aula Abierta	Alumno 8
	11	Mujer	5.º Primaria	Aula Abierta	Alumno 9
	16	Hombre	ESO	Aula Ordinaria	Alumno 10
Centro 5	20	Hombre	PVI		Alumno 11
	20	Hombre	PVI		Alumno 12
	19	Hombre	PVI		Alumno 13
	16	Hombre	ESO		Alumno 14
Centro 6	6	Mujer	1.º Primaria		Alumno 15
	12	Mujer	6.º Primaria		Alumno 16
	16	Hombre	ESO		Alumno 17
	21	Hombre	PVI		Alumno 18
Centro 7	20	Mujer	PVI		Alumno 19
	13	Hombre	6.º Primaria		Alumno 20
Centro 8	13	Mujer	Primaria		Alumno 21
	15	Hombre	ESO		Alumno 22
	16	Hombre	ESO		Alumno 23
	19	Hombre	PVI		Alumno 24
Centro 9	17	Mujer	ESO		Alumno 25
	19	Hombre	PVI		Alumno 26
	15	Hombre	ESO		Alumno 27
Centro 10	21	Hombre	PVI		Alumno 28
	16	Hombre	ESO		Alumno 29
Centro 11	19	Hombre	PVI	Aula Abierta	Alumno 30
	18	Hombre	PVI	Aula Ordinaria	Alumno 31
Centro 12	17	Hombre	PVI	Aula Ordinaria	Alumno 32
	17	Hombre	PVI	Aula Ordinaria	Alumno 33
	16	Mujer	ESO	Combinada	Alumno 34
Centro 13	21	Hombre	PVI		Alumno 35
	23	Hombre	PVI		Alumno 36

Sus características con relación a la edad, el género, la etapa educativa y la experiencia en otras modalidades de escolarización eran heterogéneas.

La edad de los participantes osciló entre los 6 y los 23 años ($X = 17,17$; $DT = 3,42$). Diez (27,78 %) eran de género femenino y 26 (72,22 %) de género masculino. Seis estudiantes (16,67 %) cursaban Educación

Primaria, diez (27,78 %) Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y 20 (55,55 %) Proyectos de Vida Inclusivos (PVI). Además, del total de participantes, 11 de ellos (30,56 %) contaban con experiencias previas en otras modalidades de escolarización: aula ordinaria ($N = 5$; 45,46 %), aula abierta ($N = 4$; 36,36 %) o escolarización combinada ($N = 2$; 18,18 %).

2.3 Técnica de recogida de información

La técnica utilizada para la recogida de la información fue la entrevista semiestructurada. Siguiendo a Kvale (2011), se utilizó esta técnica porque permitió conocer cómo los estudiantes percibían, interpretaban y experimentaban las relaciones interpersonales en el entorno escolar.

Se elaboró un guion en el que se incorporaron nueve preguntas organizadas en tres dimensiones:

- *Dimensión 1. Relación con los compañeros de su centro* (¿Te llevas bien con tus compañeros del colegio? ¿Alguna vez has tenido problemas con tus compañeros del colegio? ¿Tienes amigos aquí?).
- *Dimensión 2. Relación con compañeros de centros ordinarios* (¿Hacéis actividades con niños de otros coles? ¿Te gusta pasar tiempo con los niños de otros coles? ¿Te lo pasas bien en esas actividades?).
- *Dimensión 3. Relación con sus amigos* (¿Quién es tu mejor amigo? ¿Va al colegio contigo? ¿Qué es lo que más te gusta hacer con tus amigos?).

El diseño de este guion de preguntas se ajustó al nivel de competencia comunicativa y funcionamiento intelectual de los participantes. Para ello, se utilizaron frases afirmativas sencillas y, en algunos casos, se contó con el apoyo de profesionales de los centros durante el proceso para facilitar la comunicación y comprensión de las preguntas.

Para la obtención de evidencias de calidad, el guion inicial se sometió a juicio de expertos, en el que participaron un total de ocho personas, de los

cuales seis eran docentes universitarios expertos en la temática de estudio y dos desarrollaban su labor profesional en centros educativos con alumnado del mismo perfil que los participantes en este estudio.

Para poder anticipar la actividad a los alumnos participantes, se informó previamente, con la suficiente antelación, tanto a los responsables docentes como a los familiares de los alumnos. Asimismo, para garantizar el cumplimiento de los principios éticos y de confidencialidad, como plantean Pastor-Andrés et al. (2025), se solicitó la valoración de un comité de ética universitario, recibiendo su informe favorable (identificación del informe: 4312/2023) y se elaboraron hojas de información, documentos de declaración de consentimiento informado y documentos de asentimiento informado. Las entrevistas se realizaron de manera individual y presencialmente en espacios habilitados dentro de los propios centros educativos, como la biblioteca o los despachos del equipo directivo y tuvieron una duración media aproximada de 30 minutos por sesión.

2.4 Plan de análisis de la información

Los datos se trataron según el proceso cíclico de análisis de datos cualitativos explicado por Rodríguez et al. (1996). En primer lugar, se realizó una transcripción literal de la información recogida. En segundo lugar, se separaron las unidades de análisis en criterios temáticos asociados a los objetivos. En tercer lugar, se identificaron y clasificaron las unidades de análisis a través de un proceso de codificación de carácter inductivo. Se identificaron una categoría, cuatro códigos y 14 subcódigos, como se aprecia en la tabla 2.

Tabla 2. Libro de categorías, códigos y subcódigos empleados para el análisis de la información

Categoría 1. Relaciones interpersonales del alumnado participante y sus iguales	
Códigos	Subcódigos
(Horario_lecCE) Horario lectivo con iguales: relaciones interpersonales entre los alumnos del propio CEE en horario lectivo	(Horario_lecCE_amistadbuen) Presentan relaciones de amistad y compañerismo con el resto de los alumnos.
	(Horario_lecCE_amistadaceptable) Tienen algunos amigos y se llevan bien con el resto de sus compañeros.
	(Horario_lecCE_dificultadenrelación) Han tenido o tienen algunos problemas con sus compañeros.
	(Horario_lecCE_faltadeamistad) No presentan buena relación con sus compañeros y no han entablado apenas relaciones de amistad.

Categoría 1. Relaciones interpersonales del alumnado participante y sus iguales	
Códigos	Subcódigos
(Horario_nolecCE) Horario no lectivo con iguales: relaciones interpersonales entre los alumnos del propio CEE en horario no lectivo	(Horario_nolecCE_contactohabitual) Mantiene contacto estrecho con sus compañeros y realizan planes de ocio en su tiempo libre.
	(Horario_nolecCE_contactoesporádico) A veces realiza planes con sus compañeros fuera del centro escolar.
	(Horario_nolecCE_contactoanecdótico) Apenas presenta contacto con sus compañeros fuera del horario lectivo.
(Horario_nolecCO) Horario no lectivo con iguales: relaciones interpersonales entre los alumnos del CEE y alumnos de CO en horario no lectivo	(Horario_nolecCO_contactohabitual) Mantiene contacto estrecho con sus compañeros y realizan planes de ocio en su tiempo libre.
	(Horario_nolecCO_contactoesporádico) A veces realiza planes con sus compañeros fuera del centro escolar.
	(Horario_nolecCO_contactoanecdótico) Apenas presenta contacto con sus compañeros fuera del horario lectivo.
(Horario_lecCO) Horario lectivo con iguales: relaciones interpersonales entre los alumnos del CEE y alumnos de CO en horario lectivo	(Horario_lecCO_amistadbuena) Presentan relaciones de amistad y compañerismo con el resto de los alumnos.
	(Horario_lecCO_amistadaceptable) Tienen algunos amigos y se llevan bien con el resto de sus compañeros.
	(Horario_lecCO_dificultadenrelación) Han tenido o tienen algunos problemas con sus compañeros.
	(Horario_lecCO_faltadeamistad) No presentan buena relación con sus compañeros y no han entablado apenas relaciones de amistad.

En cuarto y último lugar, se dispusieron y transformaron los datos a través de la elaboración de redes semánticas de contenido. El software que se utilizó para el tratamiento y análisis de datos de carácter cualitativo fue ATLAS.ti versión 25 para Windows.

3. Resultados

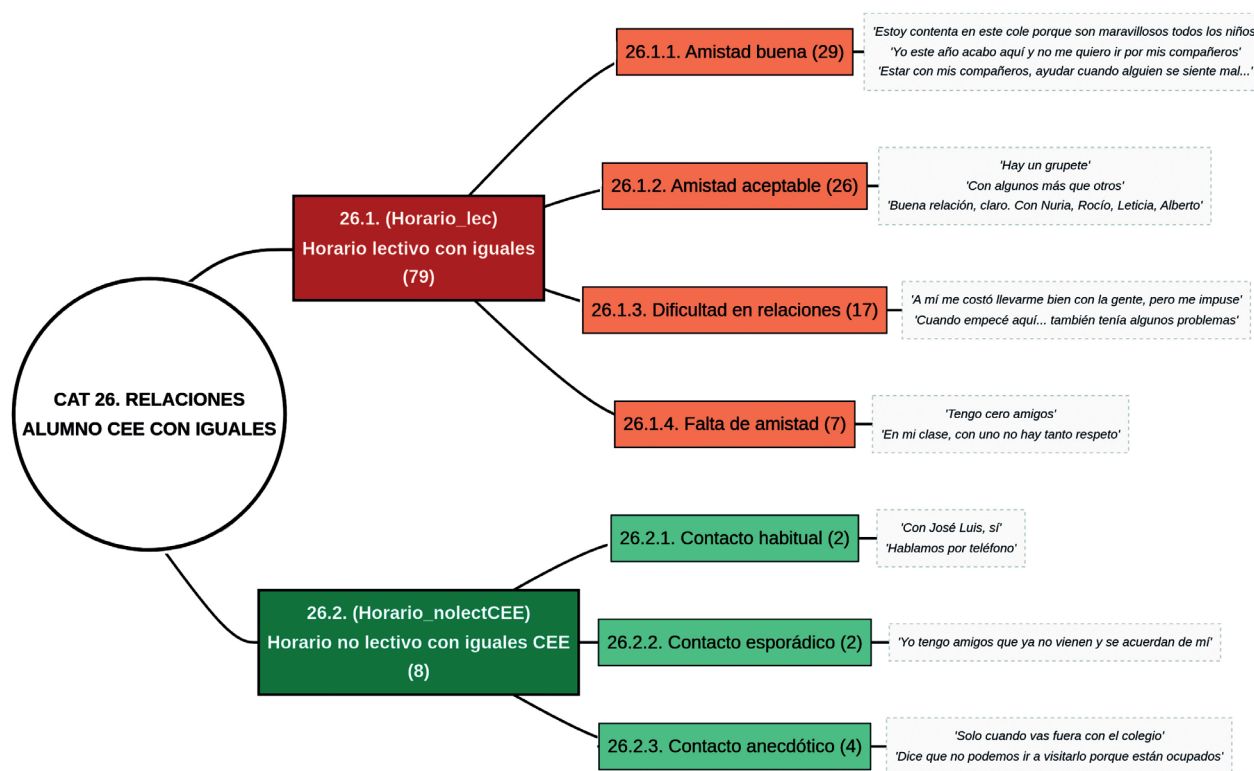
A continuación, se presentan los resultados organizados en torno a los dos objetivos específicos de este trabajo.

3.1 Resultados del objetivo específico

Conocer la calidad de las relaciones que se establecen entre el alumnado de los centros de educación especial desde la percepción del propio alumnado

Con el fin de dar respuesta a este objetivo, se ha realizado el análisis atendiendo a las relaciones en dos momentos: horario lectivo y horario no lectivo, como se muestra en la figura 1.

Figura 1. Red semántica del primer objetivo específico



La tabla 3 recoge la frecuencia y el porcentaje de los subcódigos de análisis asociados al código horario lectivo con iguales CEE y horario lectivo con iguales CO, permitiendo describir la percepción de la calidad de las relaciones durante el tiempo lectivo.

En esta tabla se distinguen distintos niveles de vínculo social, desde la amistad buena hasta la falta de amistad, lo que facilita una comparación entre los patrones relacionales observados en los dos conjuntos de datos analizados.

Tabla 3. Frecuencia y porcentaje de los subcódigos de análisis del código Horario lectivo con iguales CEE y Horario lectivo con iguales CO

	SUBCÓDIGOS Ncitas (%)				
	Amistad buena	Amistad aceptable	Dificultad en relaciones	Falta de amistad	TOTAL
Con iguales de CEE	29 (36,71 %)	26 (32,91 %)	17 (21,52 %)	7 (8,86 %)	79 (100 %)
Con iguales de CO	5 (21,74 %)	12 (52,17 %)	2 (8,70 %)	4 (17,39 %)	23 (100 %)

Atendiendo a las relaciones dentro del horario lectivo, se han obtenido 79 citas textuales organizadas y clasificadas en cuatro subcódigos en función del nivel percibido de calidad en las relaciones interpersonales: buena amistad, amistad aceptable, dificultad en relaciones y falta de amistad, como muestra la tabla 3.

Los participantes perciben que la relación con sus compañeros de escuela es buena, estableciéndose lazos de amistad (Ncitas = 29) por la buena consideración hacia sus compañeros y por un sentimiento de bienestar:

Estoy contenta en este cole porque son maravillosos todos los niños del cole. (alumna 25)

Yo este año acabo aquí y no me quiero ir de aquí por mis compañeros. (alumno 18)

Otros participantes señalan que, aunque mantienen una buena relación con todos los compañeros del centro en general, únicamente establecen relaciones de amistad con algunos de ellos (Ncitas = 26):

Me llevo bien, pero con algunos más que otros..., con Noelia, Raquel, a veces con Lucía, con Alejandro... (alumna 28)

Sin embargo, se hallan citas (Ncitas = 17) que señalan que algunos participantes han experimentado o experimentan dificultades en la relación con sus compañeros, aunque estas situaciones, a veces, han sido resueltas:

A mí me cuesta llevarme bien con la gente. (alumno 32)

Cuando empecé aquí, como no estaba en este centro, tuve algunos problemas. (alumno 36)

Por último, hay alumnos que, con menor frecuencia (Ncitas = 7), señalan que no mantienen buena relación con sus compañeros ni ha establecido vínculos de amistad con ellos, como se puede apreciar en las siguientes citas textuales:

Tengo cero amigos. (alumno 22)

En mi clase no tengo amigos, no hay tanto respeto. (alumno 29)

En cuanto a las relaciones que se establecen fuera del horario lectivo con sus compañeros del CEE, se han obtenido ocho citas que se han clasificado en tres subcódigos de análisis en función de la frecuencia con la que se percibe la relación o contacto (habitual, esporádico o anecdótico), como se aprecia en la tabla 4.

La tabla 4 recoge la frecuencia y el porcentaje de los subcódigos de análisis asociados al código horario no lectivo con iguales CEE y horario lectivo con iguales CO, permitiendo describir la percepción de la calidad de las relaciones durante el tiempo no lectivo.

Tabla 4. Frecuencia y porcentaje de los subcódigos de análisis del código Horario no lectivo con iguales CEE y Horario no lectivo con iguales CO

	SUBCÓDIGOS Ncitas (%)			TOTAL
	Contacto habitual	Contacto esporádico	Contacto anecdótico	
Con iguales de CEE	2 (25 %)	2 (25 %)	4 (50 %)	8 (100 %)
Con iguales de CO	15 (35,71 %)	24 (57,14 %)	3 (7,14 %)	42 (100 %)

La mitad de las citas recogidas (Ncitas = 4) señala que el alumnado de los centros de educación especial apenas mantiene contacto con sus compañeros fuera del horario lectivo, mencionando que solo se relacionan con ellos en salidas organizadas por el centro o que disponen de pocas oportunidades para relacionarse con ellos fuera del horario lectivo, como se aprecia en las siguientes citas:

Solo cuando vamos fuera con el colegio. (alumno 20)

No los visito fuera del colegio... (alumno 17)

No obstante, hay participantes que señalan que el contacto que mantienen con sus compañeros es esporádico (Ncitas = 2). Así, no se relacionan con

ellos de manera habitual, pero sí existe un contacto ocasional, como se refleja en la siguiente cita:

Yo tengo compañeros que no veo mucho, pero se acuerdan de mí. (alumno 10)

Además, algunos participantes indican que mantienen contacto con sus compañeros fuera del horario lectivo, ya sea compartiendo tiempo libre o manteniéndose en contacto con ellos a través de otros medios, como muestran las dos citas identificadas (Ncitas = 2):

Con Juan, sí, jugamos juntos. (alumna 19)

Hablamos por teléfono. (alumno 35)

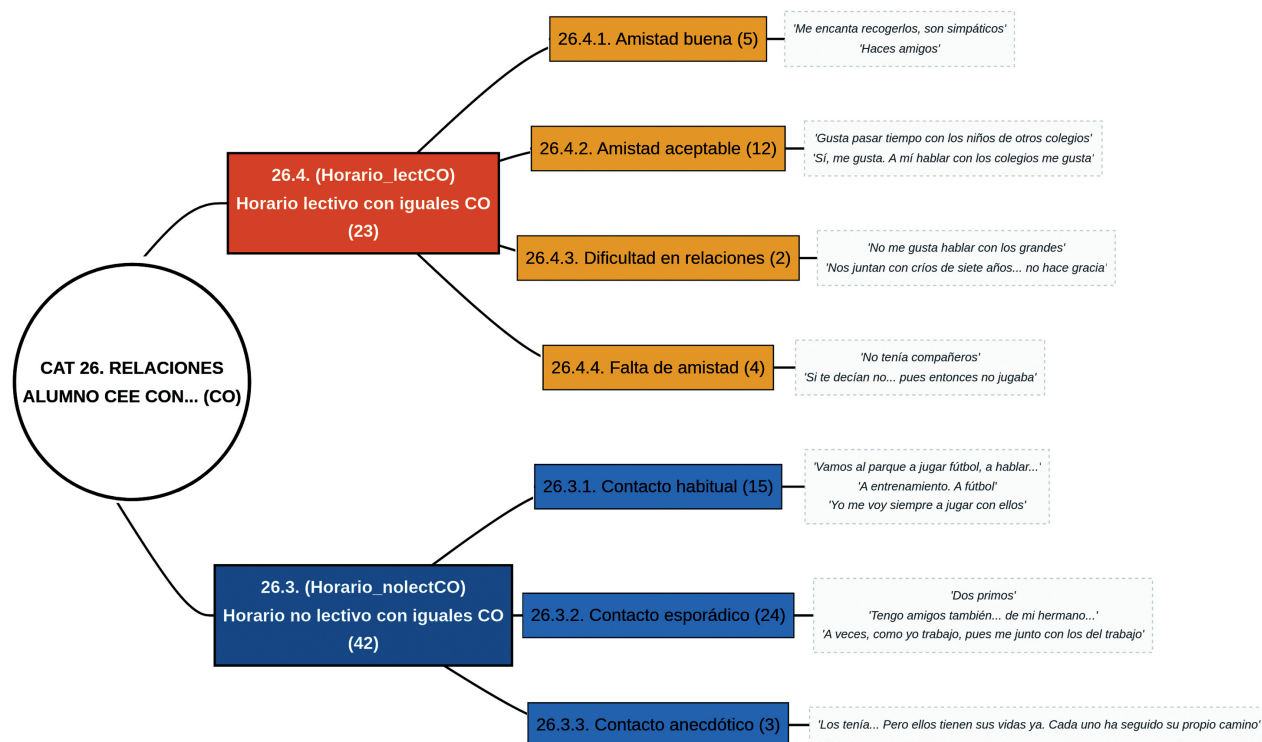
3.2 Resultados del objetivo específico

Identificar la percepción del alumnado de los centros de educación especial sobre la

calidad de las relaciones interpersonales con compañeros de escuelas ordinarias

Para dar respuesta a este objetivo, se ha diferenciado entre relaciones con compañeros de centros ordinarios en horario no lectivo y lectivo, como se muestra en la figura 2.

Figura 2. Red semántica del segundo objetivo específico



Se han obtenido 42 citas referidas a la relación que se establece en horario no lectivo entre el alumnado de los CEE y niños escolarizados en otros centros. Como muestra la tabla 4, estas relaciones se han clasificado en tres códigos en función de la frecuencia del contacto: habitual, esporádico o anecdótico.

Algunos de los participantes destacan una relación habitual con niños de otros centros (Ncitas = 15), con quienes realizan planes de ocio o actividades extraescolares, como muestran las siguientes citas textuales:

Yo me voy siempre a jugar con ellos. (alumno 31).

Vamos a entrenamiento. Jugamos al fútbol. (alumno 30).

Vamos al parque a jugar al fútbol, a hablar... Cuando estamos, pues también escuchamos música. (alumno 26).

No obstante, la mayor parte de las citas (Ncitas = 24) indica que las relaciones que los participantes establecen con niños de otros centros fuera del horario lectivo son esporádicas y suelen circunscribirse a relaciones familiares, de conocidos o de vecinos cercanos, como se refleja en las siguientes citas textuales:

Solo juego con dos primos. (alumno 13)

Tengo amigos también, tengo amigos de mi hermano que también la liamos un poco. (alumno 29)

Juego con los amigos de mi edificio. (alumno 32)

En otras citas (Ncitas = 3) se identifica una escasez de interacción con otros niños en su tiempo libre, destacando, en algún caso, la pérdida de relación con quienes anteriormente eran sus amigos, como se aprecia en la siguiente cita:

Los tenía, pero no sé si vivo justo al lado de ellos. Pero ellos tienen sus vidas ya. (alumno 28)

En relación con las relaciones que se establecen en horario lectivo con compañeros de otros centros, se han obtenido 23 citas que se clasifican en cuatro códigos en función del nivel percibido de calidad en las relaciones interpersonales: buena amistad, amistad aceptable, dificultad en relaciones y falta de amistad, como muestra la tabla 3.

La mayor parte de las citas (Ncitas = 12) identifican que el alumnado de los CEE percibe una relación satisfactoria con sus iguales de CO en horario lectivo, mostrando interés por compartir actividades y socializar, como se refleja en las siguientes citas textuales:

Gusta pasar tiempo con los niños de otros colegios (Alumno 1).

Sí, me gusta. A mí hablar con los colegios me gusta (Alumno 10).

Otras citas recogidas (Ncitas = 5) ponen de manifiesto una relación positiva con los compañeros de otros centros, a quienes consideran amigos y destacan por su actitud cercana, como muestran las siguientes citas:

Me encanta coincidir con ellos, son simpáticos. (alumno 19)

Está muy bien. Haces amigos. (alumna 4)

Sin embargo, algunas consideraciones de los participantes (Ncitas = 4) evidencian la ausencia de lazos de amistad y el sentimiento de distanciamiento respecto a sus iguales en el centro ordinario, como se observa en las siguientes citas textuales:

No tengo compañeros ni amigos de otros centros. Cada uno sigue su camino. (alumno 35)

No vienen a mi aula. (alumno 2)

Por último, algunos participantes han señalado dificultades para establecer relaciones de amistad (Ncitas = 2), y consideran que la diferencia de edad de quienes proceden de los centros ordinarios y participan en actividades junto a los centros de educación especial actúa como un obstáculo, como se evidencia en las siguientes citas textuales:

Nos juntan con críos de siete años, seis del colegio, y eso pues no hace gracia. (alumno 32).

No me gusta hablar con los grandes. (alumno 10)

4. Discusión y conclusiones

Respecto al objetivo específico 1, conocer la calidad de las relaciones que se establecen entre el alumnado de los centros de educación especial desde su propia percepción, los resultados señalan que el contexto escolar de los CEE constituye un espacio significativo de relaciones interpersonales para el alumnado. En este estudio hallamos que una de las grandes posibilidades que ofrece la escolarización son las interacciones y comunicaciones que se establecen entre iguales, como previamente señalaron Hartmann et al. (2024), Lin et al. (2025) y Montanero et al. (2024). Asimismo, la percepción de pertenencia al grupo y el bienestar emocional aparecen como elementos clave asociados a estas relaciones, coincidiendo con lo expresado por Nieto y Moriña (2021). Aunque algunos alumnos también han experimentado ciertas dificultades en la relación con sus compañeros, muchos han sido capaces de resolver los problemas que han surgido y de mejorar la relación entre ellos, por lo que estas situaciones se pueden interpretar como parte de la dinámica relacional que se establece en el contexto educativo. En algún caso puntual esta dificultad persiste. Atendiendo a lo expresado por los participantes, estas dificultades suelen estar motivadas por la falta de compañerismo, lo que refuerza la necesidad de trabajar este aspecto en las escuelas, como defienden Koegel et al. (2012). En este sentido, se aprecia que los centros educativos de educación especial en los que se encuentran escolarizados los participantes favorecen un clima de apoyo y comprensión que facilita la mejora progre-

siva de las relaciones interpersonales, contribuyendo al bienestar del alumnado.

En contraste con lo anterior, si se centra la atención en la relación entre el alumnado de los CEE fuera del horario lectivo, se aprecia una clara discontinuidad entre las relaciones que se desarrollan dentro del centro y las que se mantienen fuera de este, pues los participantes señalan que apenas presentan relación con sus compañeros cuando finalizan el horario lectivo. Entre los principales motivos que justifican esta realidad destacan la escasez de tiempo libre y, especialmente, la distancia entre los lugares de residencia, lo que limita las oportunidades de encuentro y convivencia fuera del centro. De modo que, cuando los alumnos siguen manteniendo la relación fuera del centro, suele ser por teléfono o porque residen en la misma localidad, lo que facilita la continuidad de la relación. Por tanto, aunque de manera general los participantes perciben una buena relación de amistad con sus compañeros dentro del horario lectivo, existen diversos obstáculos que dificultan la continuidad y consolidación de estos vínculos fuera del horario escolar que sugiere que la amistad construida en el entorno escolar no siempre logra consolidarse en otros espacios de socialización.

En cuanto al objetivo específico 2, identificar la percepción del alumnado de los centros de educación especial sobre la calidad de las relaciones interpersonales con compañeros de escuelas ordinarias, los hallazgos muestran que el alumnado de los CEE valora positivamente las experiencias compartidas en actividades conjuntas con sus iguales de los centros ordinarios. Los participantes consideran que estas experiencias suponen una oportunidad para establecer vínculos de amistad, coincidiendo con las ideas de Hoffman et al. (2021) y Pinto et al. (2019). No obstante, el estudio pone de manifiesto la existencia de barreras persistentes que limitan el desarrollo de relaciones más profundas. En concreto, los participantes señalan dos barreras: 1) La escasez de posibilidades de interactuar con sus iguales de centros ordinarios, subrayando un sentimiento de aislamiento como consecuencia de la falta de interacción con sus compañeros. 2) La edad de quienes participan en actividades conjuntas con el CEE, ya que los de mayor edad señalan que esta diferencia dificulta la consolidación de amistades.

Además, las relaciones que se establecen durante las actividades que realizan conjuntamente

los centros de educación especial con los centros ordinarios no se extrapolan fuera del horario lectivo, lo que indica que, a pesar de establecer una buena relación entre compañeros, no llegan a generarse vínculos de amistad, coincidiendo con los resultados de Biswal y Mishra (2025), Pirker et al. (2025) y Vila-Merino et al. (2024). Los alumnos destacan que los niños con los que se relacionan fuera del centro suelen ser familiares, conocidos o vecinos cercanos. Además, atendiendo a lo expresado por los participantes del estudio, en el caso de establecer relaciones de amistad con otros niños no suelen ser los mismos con los que se relacionan durante las actividades realizadas en el centro, sino que en muchos casos son aquellos con los que realizan actividades extraescolares o que viven en su localidad. También hay algunos participantes que apenas se relacionan con otros niños, señalando que han perdido la relación con los que eran sus amigos, al igual que hallaron Douma et al. (2024). Por tanto, aunque el alumnado de los centros de educación especial valora positivamente la actitud de sus compañeros de escuelas ordinarias durante las actividades conjuntas, la interacción suele ser limitada, lo que dificulta la consolidación de auténticos vínculos de amistad.

Conocer la percepción del alumnado y escuchar sus voces ha permitido comprender cómo viven y representan sus relaciones interpersonales, tal y como indican Fielding (2011), Proffitt et al. (2025) y Vinatea-Elorrieta et al., (2025), pudiendo identificar aquellos aspectos positivos que favorecen la inclusión, así como los que todavía suponen una barrera. De este modo, en sintonía con lo afirmado por Messiou et al. (2025), se ha comprobado la inestimable fuente de información que representa la voz del alumnado. Considerando lo anterior, se pone de manifiesto la necesidad de impulsar iniciativas como las que se realizan en colaboración con otros centros, ya que, como expresan los participantes, en ellas se sienten aceptados y respetados, lo que indica que, a través de estas actividades, se fortalecen valores de respeto y tolerancia, como se defiende en la CDPD (ONU, 2006). En este sentido, en consonancia con las aportaciones de Mayes (2020) y Vlachou et al. (2024), se puede comprobar que las actitudes adoptadas son un elemento decisivo en el proceso de inclusión.

Atendiendo a la relación de los participantes con sus iguales dentro del centro, se aprecia una amistad de calidad entre compañeros, mientras que

cuando se atiende a la relación con alumnos de otros centros, se comprueba que dicha relación varía en función del grado de participación e interacción entre ellos. El vínculo que se establece en estos casos suele limitarse al compañerismo y rara vez se transforma en una amistad tan sólida como la que se desarrolla entre los propios alumnos de los centros de educación especial. En consecuencia, el fomento de esta interacción mejora sus actitudes y, por ende, la convivencia escolar, pero realizar actividades puntuales no resulta suficiente para favorecer la amistad entre compañeros. De modo que se pone de manifiesto la necesidad de permitir la interacción continuada entre todo el alumnado para favorecer el desarrollo de amistades sólidas. En este sentido, la colaboración que se establece entre los centros de educación especial y los centros ordinarios no debe limitarse a relaciones puntuales o anecdóticas, sino que es necesario mantener una relación frecuente y sostenida en el tiempo, con el objetivo de favorecer el desarrollo de relaciones de amistad entre compañeros de ambos centros. Asimismo, resulta fundamental proporcionar oportunidades para relacionarse con compañeros de su misma edad, con los que comparta gustos e intereses, para facilitar la construcción de vínculos de amistad. Sin embargo, la colaboración entre centros suele ser con escuelas de educación infantil y primaria, reduciendo así las posibilidades de quienes están escolarizados en la etapa de secundaria o PVI para relacionarse con sus iguales. De esta manera, se evidencia la importancia de luchar por el derecho a una educación inclusiva y de calidad, en la que se pueda atender a todos de manera adecuada sin recurrir a la segregación.

En cuanto a las relaciones que se establecen fuera del horario lectivo, el estudio confirma que el acceso a espacios de ocio compartido constituye uno de los principales retos para el alumnado de los CEE. Uno de los principales obstáculos señalados por los propios alumnos es la distancia entre sus lugares de residencia. En muchos casos, los estudiantes no viven en la misma localidad donde se encuentra el centro e incluso algunos proceden de otras regiones. Esta dispersión geográfica representa una barrera para la interacción social y la consolidación de amistades más allá del ámbito escolar. Por tanto, cuando regresan a sus pueblos o ciudades, los niños con los que suelen relacionarse en su tiempo libre suelen ser familiares, conocidos o vecinos cercanos. Es cierto

que algunos de ellos también realizan actividades extraescolares donde se relacionan con otros niños, aunque se percibe una situación similar a la que ocurre con los compañeros de centros ordinarios cuando realizan actividades conjuntas en sus centros. A pesar de que los alumnos afirman llevarse bien, no se aprecian vínculos de amistad. Como se ha señalado anteriormente, es necesaria una mayor interacción y continuidad en las relaciones para que surjan amistades. Si el alumno asistiera a su centro de referencia, a su escuela de barrio, se facilitaría la posibilidad de mantener las relaciones más allá de momentos puntuales, y la formación de vínculos de amistad de inclusión social del alumnado en situación de discapacidad.

En definitiva, los resultados permiten identificar un conjunto de barreras estructurales y organizativas que inciden negativamente en la calidad y continuidad de las relaciones sociales del alumnado de los CEE, como la dispersión geográfica, la limitada interacción con alumnos de otros centros o la dificultad para relacionarse con iguales con sus mismos intereses. En consecuencia, y considerando todo lo expuesto anteriormente, se corrobora que el mejor emplazamiento para el alumnado de los centros de educación especial es el aula ordinaria, el aula de derecho para todos. Además, para favorecer la continuidad de la relación fuera del horario escolar, su escolarización debe realizarse en la escuela ordinaria que le corresponda por residencia.

En este sentido, se evidencia la necesidad de realizar cambios y mejoras en nuestro sistema educativo para favorecer la inclusión de todo el alumnado y, en especial, de quienes que se encuentran escolarizados en centros de educación especial. Con este fin, será fundamental atender a las preocupaciones, dificultades y obstáculos que los agentes implicados perciben en la práctica educativa para proponer reformas efectivas que permitan dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado dentro de los centros ordinarios. De esta forma, se contribuirá a la eliminación de barreras, generando mayores oportunidades de socialización e inclusión en su entorno.

El estudio tiene una serie de limitaciones que provoca que los resultados sean valorados con precaución. Por ejemplo, para su realización solo se ha considerado la perspectiva de uno de los protagonistas: estudiantes de centros de educación especial. Para poder enriquecer el estudio, sería interesante

considerar también otras perspectivas, escuchando al resto de agentes implicados, como el alumnado de centros ordinarios, el profesorado o las familias.

Otra limitación a la que se puede hacer referencia es que la investigación se desarrolla en un contexto concreto, por lo que los hallazgos del estudio no pueden generalizarse a otros lugares, ya que cada contexto es único y tiene unas características y peculiaridades diferentes.

Financiamiento

Ayuda PID2022-138349NB-I00 financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por “FEDER Una manera de hacer Europa”.

Contribución de autores

Dr. Salvador Alcaraz, S.: conceptualización, curación de datos, metodología, administración de proyecto, recursos, software, escritura – borrador original.

Dra. Pilar Arnaiz-Sánchez, P.: conceptualización, adquisición de financiación, investigación, administración de proyecto, supervisión, validación, escritura – revisión y edición.

Elisabet Martín-Seva, E.: conceptualización, análisis formal, metodología, visualización, escritura – borrador original.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2024). *Developing Inclusive Schools Pathways to Success*. Routledge.
- Arnaiz-Sánchez, P., Alcaraz, S. y Caballero, C. M. (2024). Significados atribuidos a la educación inclusiva por la comunidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 135-152. <https://doi.org/10.6018/reifop.617101>
- Biswal, R. y Mishra, C. (2025). Addressing the Psychological Barriers Towards an Inclusive Society for the Persons with Disabilities (PwDs). En U. Nanda y S. Narayan (eds.), *Building a Resilient and Responsible World* (pp. 99-121). Springer.
- Byrne, B. y Lundy, L. (2020). Derechos y opiniones de los niños con discapacidad. En P. Arnaiz-Sánchez y A. Escarbajal (coord.), *Aulas Abiertas a la Inclusión* (pp. 73-100). Dykinson.
- CRPD. (2024). *Seguimiento a la Investigación sobre España realizada por el Comité en virtud del artículo 6 del Protocolo Facultativo de la Convención*. CRPD.
- Douma, I., de Boer, A. y Minnaert, A. (2024). Seeing myself through the eyes of my peers: Explaining the self-concept of students with and without special educational needs through acceptance and friendship. *British Journal of Educational Psychology*, 94, 586-600. <https://doi.org/10.1111/bjep.12668>
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://bit.ly/3YBkMtn>
- Echeita, G. y Simón, C. (2020). *El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 25(1), 31-61. <https://bit.ly/3L5ZX6l>
- Goodall, C. y MacKenzie, A. (2018). What about my voice? Autistic young girls' experiences of mainstream school. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 1-15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1553138>
- Göransson, K., Bengtsson, K., Hansson, S., Klang, N., Lindqvist, G. y Nilholm, C. (2020). Segregated education as a challenge to inclusive processes: a total population study of Swedish teachers' views on education for pupils with intellectual disability. *International Journal of Inclusive Education*, 26(14), 1367-1382. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1810789>
- Graham, L. J. (2024). *Inclusive Education for the 21st Century Theory, Policy and Practice*. Routledge.
- Hartmann, A., Knigge, M., Lenkeit, J., Ehlert, A., Goth, K. y Spörer, N. (2024) The influence of adolescents' self-perception of social relationships on personality functioning in the context of inclusive education. *Frontiers in Psychology*, 15, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1279623>
- Hoffmann, L., Wilbert, J., Lehofer, M. y Schwab, S. (2021). Are we good friends? – Friendship preferences and the quantity and quality of mutual friendships. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 502-516. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1769980>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.

- Koegel, L., Matos-Freden, R., Lang, R. y Koegel, R. (2012). Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(3), 401-412. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2010.11.003>
- Lin, H. M., Chu, S. Y., Chang, W. H., Lo, I. H. y Peng, H. T. (2025). Promoting Peer Interaction and Acceptance Among Students with Special Needs Through an Experiential Learning Program. *Children*, 12(5), 1-14. <https://doi.org/10.3390/children12050543>
- Mayes, E. (2020). Student Voice in School Reform? Desiring Simultaneous Critique and Affirmation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(3), 454-470. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1492517>
- Messiou, K. (2019). The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 768-781. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326>
- Messiou, K., Jay de los Reyes, E., Potnis, C., Dong, P. y Kachollom, V. (2025). Student voice: bringing about change in primary schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 38(3), 374-389. <https://doi.org/10.1080/09518398.2025.2455982>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2025). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos. Curso 2024-2025. Datos Avance*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
- Montanero, M., Mayo, A. M., Borrero, R., Fernández-Sánchez, M. J. y Carmona, Á. (2024). Peer tutoring as a strategy for inclusive education in primary education: a case study. *International Journal of Inclusive Education*, 00, 1-23. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2352469>
- Nieto, C. y Moríña, A. (2021). Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 52(4), 29-49. <https://doi.org/10.14201/scero20215242949>
- ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. ONU.
- ONU (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. ONU.
- Pastor-Andrés, D., Gezuraga-Amundarain, M., Darretxe-Urrutxi, L. y Rodríguez-Torre, I. (2025). Reflexiones y desafíos sobre la importancia de la ética en la investigación socioeducativa. *Alteridad*, 20(1), 74-83. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.06>
- Pinto, C., Baines, E. y Bakopoulou, I. (2019). The peer relations of pupils with special educational needs in mainstream primary schools: The importance of meaningful contact and interaction with peers. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 818-837. <https://doi.org/10.1111/bjep.12262>
- Pirker, A., Lindner, K. T. y Schwab, S. (2025). The influence of school placement on students' emotional school well-being, social inclusion and academic self-concept of students with and without learning disability. *Journal of Research in Special Educational*, 00, 1-15. Needs. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.70026>
- Proffitt, W. A., McCall, Z., Rath, S. y Matusевич, H. A. (2025). Trust the experts: Advancing student voice in special education teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 159. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105002>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Todorova, K. y Bilgeri, M. (eds.) (2025). *Learner Participation in Inclusive Education: Background Paper*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- UNESCO (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all*. UNESCO.
- Vagle, M. D. (2025). *Crafting Phenomenological Research (Third Edition)*. Routledge.
- Vila-Merino, E. S., Rascón-Gómez, T. y Calderón-Almendros, I. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva. *Educación XX1*, 27(1), 353-371. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36753>
- Vinatea-Elorrieta, A., Haya-Salmón, I. y Rojas-Pernia, S. (2025). The voices of learners with intellectual disabilities: putting their experiences on the agendas of educational professionals. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 38(3), 424-442. <https://doi.org/10.1080/09518398.2025.2454289>
- Vlachou, A., Toulia, A., Papazis, F., Fyssa, A., Kalaitzi, S., Tsermidou, L. y Papazoglou, T. (2024). Disabled students' voices about their psycho-social and educational experiences during the COVID-19 pandemic: an empirical study. *Disability & Society*, 40(5), 1195-1214. <https://doi.org/10.1080/09687599.2024.2353076>