

Las Voces del Alumnado para el Avance de la Educación Inclusiva: Acciones Colectivas a través de Investigaciones en España e Inglaterra

Students' Voices for the Advancement of Inclusive Education: Collective Actions through Research in Spain and England

Inmaculada Orozco ^{*,1} y Kyriaki Messiou ²

¹ Universidad de Málaga, España

² University of Southampton, UK

RESUMEN:

Este artículo presenta dos experiencias de investigación vinculadas a contextos de Educación Primaria en España e Inglaterra, en las que participan estudiantes cuyas voces apoyan el avance de la educación inclusiva. El objetivo es extraer lecciones prácticas para promover investigaciones más participativas que involucren al alumnado a lo largo de todo el proceso de investigación. En España, mediante la investigación biográfico-narrativa se construyó una historia de vida polifónica de una maestra con las voces de sus exestudiantes, relevando los motivos que fundamentan su compromiso con la inclusión y fomentando el análisis de las prácticas educativas. En Inglaterra, la Investigación Acción Participativa (IAP) implicó a estudiantes y docentes en un diálogo colaborativo, empoderando a estudiantes como investigadores e investigadoras para explorar y transformar la enseñanza y el aprendizaje en sus escuelas. Ambos enfoques posicionan al alumnado como productores activos de conocimiento y promueven una reflexión crítica sobre los métodos, la accesibilidad y la inclusividad dentro del propio proceso de investigación. Las lecciones aprendidas pueden contribuir a fomentar entornos escolares más inclusivos y a replantear formas más inclusivas de investigar con estudiantes y sus escuelas en todas las fases, desde la selección del tema hasta la difusión de los resultados.

DESCRIPTORES:

Educación inclusiva, Voz del alumnado, Investigación acción participativa, Investigación biográfica-narrativa, Educación primaria.

ABSTRACT:

This article presents two research experiences linked to primary education contexts in Spain and England, involving students whose voices support the advancement of inclusive education. The aim is to draw practical lessons that may promote more participatory forms of research which actively involve students throughout the entire research process. In Spain, a biographical-narrative study constructed a polyphonic life history of a primary school teacher through the voices of her former students, revealing the motives underpinning the teacher's commitment to inclusion and fostering the analysis of educational practices. In England, Participatory Action Research (PAR) engaged primary students and teachers in collaborative dialogue, empowering students as researchers to explore and transform their schools' teaching and learning. Both approaches position students as active producers of knowledge and encourage critical reflection on research methods, accessibility, and inclusivity within the research process itself. The lessons learnt may contribute to fostering more inclusive school environments and to rethinking more inclusive ways of conducting research with students and their schools across all stages, from topic selection to the dissemination of results.

KEYWORDS:

Inclusive education, Students' voices, Participatory action research, Biographical narrative research, Primary education.

CÓMO CITAR:

Orozco, I. y Messiou, K. (2025). Las voces del alumnado en el avance de la educación inclusiva: acciones colectivas a través de investigaciones en España e Inglaterra. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 19(2), 63-80.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000200063>

1. Introducción

La educación inclusiva ha sido apropiada y subvertida, manifestándose en una cultura de capacitismo, una ética de individualismo competitivo y la ilusión de las “necesidades educativas especiales” (Slee, 2019). Para promover su avance, se requiere la identificación y exposición de los mecanismos de poder que sostienen y reproducen el aislamiento entre “categorías” o identidades (Walton, 2025). Por tanto, es esencial reflexionar críticamente sobre quién está realmente incluido y quién permanece excluido en los procesos educativos y en la investigación que involucra a estudiantes (Mason y Danby, 2011; Messiou y Ainscow, 2020; Parrilla, 2009).

Este estudio se basa en métodos que posicionan al alumnado como protagonista en la construcción del conocimiento (Greig et al., 2013). A lo largo de este artículo, se presentan dos experiencias de investigación realizadas en diferentes contextos (España e Inglaterra), en las que el objetivo es investigar con estudiantes. No se trata de un estudio comparativo entre ambos contextos. El propósito de este artículo es explorar cómo y en qué grado las voces del alumnado están implicadas de forma significativa en cada experiencia de investigación, reconociendo las tensiones y oportunidades que surgen al buscar formas más inclusivas y socialmente justas de realizar investigaciones educativas.

En España, se emplea la investigación biográfico-narrativa, específicamente con una historia de vida polifónica. Esto se realiza en colaboración con una maestra comprometida que involucra al alumnado mediante métodos participativos para coconstruir y dar sentido a su trayectoria personal y profesional (Orozco y Moraña, 2025). En Inglaterra, a través de la Investigación Acción Participativa (IAP), el alumnado asume un rol activo como parte del equipo de investigación, aportando sus experiencias y colaborando en la generación conjunta de conocimiento para transformar sus escuelas (Messiou et al., 2024, 2025).

Las lecciones aprendidas al investigar con estudiantes en diferentes contextos invitan a analizar críticamente cómo nos involucramos en la investigación con el alumnado y con qué fines. También llevan a cuestionar la profundidad de la participación estudiantil, las implicaciones para el profesorado participante y cómo este proceso desafía a las personas que investigan en la universidad a reconsiderar sus creencias, roles y dinámicas de poder a lo largo de todo el proceso de investigación. Así, este estudio examina las dinámicas complejas de inclusión y exclusión y los roles asignados a estudiantes en la investigación, abogando por prácticas que permitan repensar y reconstruir los procesos de investigación y enseñanza con el alumnado desde una mirada más inclusiva, democrática y justa (Alminde y Warming, 2020; Susinos y Haya, 2014).

2. Revisión de la literatura

2.1. Más allá de la inclusión: hacia una transformación radical de las escuelas

La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) ha sido identificada como un hito internacional relevante para la educación inclusiva. Sin embargo, sigue existiendo una considerable incertidumbre y debate en torno al significado teórico y práctico de la educación inclusiva (Göransson y Niholm, 2014). Investigaciones recientes en múltiples países (Ainscow, 2024) identifican cuatro elementos esenciales para

comprender la educación inclusiva: 1) un proceso continuo para responder a la diversidad y valorar las diferencias como oportunidades; 2) identificación y eliminación de barreras (culturales, políticas y prácticas); 3) presencia, participación y logro de todo el alumnado; y 4) responsabilidad moral de acompañar a los grupos en riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento.

Encontrar una definición clara y práctica de la educación inclusiva es un desafío constante (Florian, 2014). De hecho, existen tensiones en las comunidades educativas entre entender la diversidad como algo que incluye a todo el alumnado y apreciarla como algo que se enfoca en grupos específicos de estudiantes, tal como se evidenció en investigaciones con escuelas en Austria, Dinamarca, Inglaterra, Portugal y España (Messiou et al., 2022). Resulta incuestionable que la educación inclusiva es un proceso y un derecho humano fundamental consagrado en la ley (Calderón y Echeita, 2022; Graham, 2023). Esto requiere equilibrar las obligaciones legales con el reto de cambiar concepciones arraigadas que limitan cómo concebimos y practicamos la escolarización para todas las personas (Calderón y Ainscow, 2025). De este modo, las escuelas funcionan como lugares donde las estructuras sociales se reproducen o desafían, perpetuando desigualdades o abriendo posibilidades para la transformación social (Escorcía et al., 2025). Desde esta mirada crítica la inclusión es un proceso que transforma las condiciones y relaciones de poder en las escuelas, enfatizando la importancia de democratizar las prácticas socioeducativas para asegurar una auténtica participación y equidad (Sales et al., 2021).

Parte del desafío no resuelto de la educación inclusiva puede residir en la tendencia de la investigación a centrarse en las perspectivas del profesorado sobre la inclusión (Simón et al., 2021; Vila-Merino et al., 2024). Para responder a este desafío, la educación inclusiva, como proceso político y de investigación, nos obliga a reflexionar críticamente sobre cómo nos involucramos en la investigación con estudiantes y cómo se “incluyen” sus voces.

2.2. Desafiendo el silencio: las voces del alumnado como una cuestión de derechos

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) establece que los niños y las niñas, como personas con derechos y capacidad de agencia, deben ser escuchados/as y a participar en todas las decisiones que afectan sus vidas. Según este marco internacional, la participación estudiantil debe permitir que sus voces se expresen libremente, sean informadas y respetadas, al mismo tiempo que se protege su autonomía y bienestar están protegidas.

Para que esta participación sea significativa, no basta con que las escuelas promuevan una cultura democrática y una gobernanza participativa (Fielding, 2004; Moss, 2012); también deben garantizar la escucha y la influencia de todas las personas en las decisiones que les conciernen (Murillo y Duk, 2024; Soldevila-Pérez et al., 2025). En este sentido, se trata de una práctica subversiva que confronta el silencio impuesto socialmente (Briffett-Aktaş y Ying, 2025) y tensiona las dinámicas de poder para que las voces del alumnado sean incluidas, reconocidas y respetadas (Sandoval y Waitoller, 2025). Por tanto, una participación auténtica implica reconocer al alumnado como un colectivo de agentes epistémicos y políticos, capaces de producir conocimiento y desafiar las estructuras escolares adultocéntricas y verticalmente gobernadas (Cardiff et al., 2023; Thomas, 2017).

De este modo, facilitar que las voces estudiantiles sean escuchadas y comprender cómo sus experiencias impactan sus vidas puede empoderar a más estudiantes,

permitiéndoles reconocerse como ciudadanos y ciudadanas capaces de imaginar futuros alternativos y transformar el presente, tal como evidencian investigaciones recientes (Mojtar-Mendieta et al., 2025). Desde esta perspectiva, Purdy y Spears (2020) sostienen que la investigación coparticipativa con estudiantes tiene un potencial radicalmente democratizador, inclusivo y empoderador. Sin embargo, hay que promover los cuidados, ya que la investigación se lleva a cabo principalmente en el entorno escolar, un contexto que el alumnado puede percibir como coercitivo e intimidante (Lundy et al., 2011).

Debido a las consideraciones éticas y a la ambigüedad subyacente relacionada con la investigación coparticipativa que involucra a estudiantes, los métodos asociados deben impulsar de manera consciente el diálogo, la libertad de expresión (en múltiples formatos), los procesos colaborativos, la multiplicidad de voces, la propiedad compartida y un diseño iterativo (Einarsdóttir, 2007). De hecho, se ha argumentado que los métodos de investigación participativa deberían orientarse hacia una “investigación inclusiva”, abordando las diferencias de poder y maximizando la participación real (Nind, 2014).

2.3. Investigación narrativa e Investigación Acción Participativa (IAP): Caminos hacia la construcción de acciones colectivas para escuelas inclusivas

La investigación narrativa y la investigación participativa emergen como enfoques fundamentales para democratizar el proceso investigativo y construir conocimiento (Goodley y Clough, 2004). Sin embargo, ambos enfoques metodológicos deben ser diseñados con cautela para abordar las asimetrías de poder existentes, fomentar la multiplicidad de voces, promover la “propiedad compartida” del conocimiento y permitir un diseño investigativo cíclico (Papadopoulou y Sidorenko, 2022). Tanto la investigación acción participativa (IAP) (Moliner et al., 2024) como los enfoques narrativos (Johnston et al., 2023) desafían estas desigualdades mediante la implicación activa de las personas participantes en la coconstrucción del conocimiento y la reflexión crítica sobre sus trayectorias y experiencias educativas.

La investigación narrativa no es solo un acto político de reconocimiento y emancipación para quien expresa su historia de vida; también implica a la comunidad, generando resonancias y solidaridades que desafían las estructuras dominantes y fomentan la transformación colectiva (Rivas Flores et al., 2020). La investigación narrativa reconoce a las personas como expertas de sus propias vidas. A través de sus historias, se puede entender cómo ven y dan sentido a su mundo desde su propia perspectiva (Hammersley, 2014). Las experiencias vividas del alumnado representan un conocimiento profundo y situado, que permite comprender críticamente la realidad escolar y aportar ideas esenciales para su mejora, desde una mirada que a menudo no aprecian las personas adultas (Mason y Danby, 2011). Además, las narrativas escolares desde los márgenes funcionan como una forma de denuncia y acción política a través de las voces que tradicionalmente han sido silenciadas o invisibilizadas (Woodcock et al., 2025). Este enfoque conecta el relato personal con el poder colectivo, entendido a través de pedagogías narrativas que articulan memorias y experiencias individuales en actos colectivos de resistencia y cambio social (Mojtar-Mendieta et al., 2025).

Según MacBeath et al. (2003), las voces del alumnado pueden emerger y reconocerse en la investigación mediante una variedad de métodos. Por un lado, destacamos la historia de vida porque permite profundizar en cómo el alumnado construye significados a partir de sus experiencias y se posiciona frente a las realidades educativas

(Moriña, 2018). Esta práctica de narrar genera oportunidades para la reflexión crítica y la transformación. Por otra parte, concebimos el proceso dialógico creado entre estudiantes y docentes porque fomenta el aprendizaje colaborativo y alienta a repensar tanto la investigación como las prácticas docentes (Cook-Sather et al., 2021; Messiou y Ainscow, 2020).

La transformación hacia una escuela inclusiva e intercultural requiere un enfoque de investigación coherente con la IAP, basado en la interseccionalidad de las desigualdades y en la lucha contra la exclusión (Sales et al., 2021). La IAP es un método de investigación comunitario, orientado a la mejora de la realidad social que promueve procesos de colaboración orientados a alcanzar acuerdos intersubjetivos y a compartir percepciones sobre una situación concreta (Hawkins, 2015). Esta investigación implica un proceso de reflexión y acción llevado a cabo por la propia comunidad para comprender sus necesidades y encontrar soluciones conjuntas (Reason y Bradbury, 2008). En concreto, este enfoque fomenta no solo el conocimiento coconstruido, sino también la responsabilidad compartida y la agencia colectiva, a través del proceso cíclico de la investigación acción: reflexión, planificación, acción, observación, nueva reflexión, nueva planificación, nueva acción, nueva observación y más reflexión (Kemmis y McTaggart, 2005).

Aunque la importancia de “incluir” las voces del alumnado es ampliamente reconocida, y su participación como investigadores/as o coinvestigadores/as ha generado mecanismos efectivos para mejorar las escuelas y promover la inclusión (Sandoval y Messiou, 2022), siguen existiendo desafíos significativos para investigar con la voz del alumnado. Esto implica investigar de una manera que permita su involucración desde las etapas iniciales y promueva su participación plena en la construcción del conocimiento (Welikala y Atkin, 2014). En este sentido, el presente artículo pretende dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué lecciones se han aprendido de la investigación con las voces del alumnado en España e Inglaterra, orientada a promover escuelas más inclusivas y democráticas? Las experiencias presentadas muestran cómo el alumnado, a partir de sus vivencias, desafía las estructuras educativas adultocéntricas y jerárquicas, abriendo espacios para la reflexión crítica y el cambio social. Al visibilizar desigualdades y generar narrativas colectivas que impulsan la acción, estas experiencias también pueden contribuir a repensar las formas en que se investiga con estudiantes. Estos testimonios, por tanto, tienen el potencial de inspirar y apoyar dichos procesos, destacando el impacto de la acción colectiva basada en las voces del alumnado.

Este artículo presenta dos estudios de investigación con la voz del alumnado realizados en España e Inglaterra; uno emplea la investigación biográfica-narrativa (España) y otro utiliza la IAP (Inglaterra), ambos con el objetivo de dignificar las voces del alumnado y fomentar entornos escolares inclusivos y democráticos. Cada experiencia se describe por separado para resaltar sus contextos, metodologías y hallazgos particulares. A partir de estas descripciones, se reflexiona sobre las lecciones aprendidas que pueden acompañar investigaciones más inclusivas, donde la agencia del alumnado sea cada vez más valorada.

3. Estudio 1. Las voces del alumnado para construir la historia de vida de una maestra de Educación Primaria española

Pregunta de investigación

¿Qué factores personales y profesionales llevan a una maestra de educación primaria a desarrollar prácticas inclusivas?

3.1. Metodología, reclutamiento y participantes

Este estudio se desarrolló mediante la investigación biográfico-narrativa (historia de vida), centrado en Elena, una docente española de 34 años con una trayectoria profesional relevante. Con siete años de experiencia, ha trabajado en contextos variados, desde la educación de personas adultas hasta centros escolares con realidades complejas. Ella inició su formación en Educación Infantil y, posteriormente, se tituló también en Educación Primaria. Actualmente, Elena es jefa de estudios del CEIP Gil López (Sevilla), donde enseña Inglés tanto en Educación Infantil como en Primaria, y además prepara a personas aspirantes para el acceso a la función pública docente. Ella desarrolla su profesión con pasión y compromiso, y su aspiración a medio plazo es convertirse en inspectora de educación.

La participante fue contactada inicialmente por haber participado en la primera fase de una tesis doctoral centrada en explorar las creencias, conocimientos, diseños y acciones del profesorado que desarrolla una pedagogía inclusiva desde Educación Infantil hasta la universidad (Orozco, 2022). Tras identificar a docentes con un compromiso por la educación inclusiva en dicha fase, se seleccionó a una docente con testimonios especialmente reveladores para participar en la fase intensiva de la tesis, donde se construyó su historia de vida en profundidad.

La historia de vida de esta docente se elaboró mediante una polifonía de voces, todas interrelacionadas y complementarias que permitieron una comprensión más profunda e integral de su trayectoria personal y profesional. Estas voces correspondían a informantes de su entorno familiar (5), educativo (8) y social (1). Entre las personas participantes del ámbito educativo, se incluyeron cuatro exestudiantes de su clase de sexto de primaria, que se seleccionaron por mantener contacto con ella y por su capacidad de reflexión sobre el pasado compartido. Elena señaló que ese curso fue uno en los que más pudo desafiar y cuestionar las barreras de la escuela inclusiva, y consolidar su compromiso con la inclusión. La historia de vida se concluyó en 2022, y por aquel momento el alumnado participante tenía 16 años, habiendo finalizado la etapa de Educación Primaria hace cuatro años.

La investigadora universitaria contactó primero con la maestra y le presentó el proyecto. El proceso de investigación fue negociado, y en los encuentros continuamente emergieron nuevos informantes que la propia docente consideró esenciales para construir su historia de vida. A partir de este momento, el alumnado comenzó a participar como informante clave. A través de una reunión informal y sin guiones preestablecidos, se tomaron decisiones de manera colaborativa sobre los métodos a utilizar, el calendario y la forma en que la historia de vida de la docente se construiría con la participación estudiantil. Los estudiantes participaron activamente en esta reunión junto con la maestra y la investigadora universitaria.

Los cuatro estudiantes negociaron las técnicas con la protagonista y la investigadora universitaria. También orientaron el orden en que se iban a aplicar dichas técnicas y se

tomaron decisiones sobre cómo colaborar. Los métodos que involucraron a estos cuatro estudiantes fueron variados y tuvieron una duración total de más de tres horas grabadas y transcritas: entrevista abierta (reunión informal donde una conversación espontánea y abierta generó reflexiones principalmente sobre el carácter de Elena, su estilo docente y la experiencia significativa de haberla tenido como maestra); la técnica de la foto (el alumnado buscó y seleccionó fotos personales que reflejaban las prácticas inclusivas de Elena, cada una acompañada de un texto explicativo, y luego las compartieron en equipo); entrevista biográfico-narrativa grupal (la maestra y la investigadora universitaria crearon preguntas abiertas para guiar una discusión libre sobre su enseñanza inclusiva, su impacto, cualidades y posibles críticas por parte del alumnado); foto voz (el alumnado tomó fotografías de espacios, objetos o personas que les recordaban a Elena, las enviaron con breves explicaciones y luego las discutieron en una reunión grupal); y carta a la maestra (la investigadora de la universidad pidió al alumnado que escribiera una carta de agradecimiento a Elena, con total libertad en cuanto a extensión y formato).

En la entrevista abierta y en la técnica de la foto participaron el grupo compuesto por estudiantes, la maestra y la investigadora académica, mientras que en la entrevista biográfico-narrativa grupal, la foto voz y las cartas a la docente solo participó el grupo de estudiantes y la investigadora universitaria. Debido a las restricciones relacionadas con la pandemia implementadas en 2020, coincidiendo con el inicio de la generación de datos con el alumnado, todas las reuniones se realizaron mediante plataformas de videoconferencia (Zoom y Google Meet).

Dado que la investigación procuró ser participativa, el alumnado estuvo activamente involucrado y compartió información a través de llamadas y un grupo de WhatsApp con la investigadora de la universidad (fotografías, vídeos, objetos, textos...). Para acceder a las voces del alumnado también se llevó a cabo una observación no participante durante 9 horas en la escuela, que ayudó a comprender cómo Elena reconocía y valoraba las voces de su alumnado. Utilizando la técnica 'Un día en la vida de...', la investigadora universitaria siguió de cerca las experiencias cotidianas en la escuela, registrando interacciones, emociones y aprendizajes. El diario de la investigadora universitaria y las notas de campo aportaron una visión más profunda y personal de la realidad del aula.

Cuestiones éticas

La protagonista de la historia de vida contribuyó en el diseño de la investigación, la selección de informantes, la planificación de las sesiones, el acceso a los datos y la coautoría de su historia de vida. Se obtuvo un consentimiento informado personalizado de todas las personas participantes, incluidos las menores y sus tutores legales, así como la aprobación del centro educativo para el uso y cesión de imágenes. Todas las personas participantes de la historia de vida declararon el uso de su nombre real, pudieron revisar, editar y aprobar sus testimonios. En concreto, el alumnado y la docente tuvieron acceso a las transcripciones a través de carpetas colaborativas de Google Drive. Las fotografías que incluían a personas no participantes fueron pixeladas para proteger su privacidad. La aprobación ética de esta investigación fue otorgada por el programa de Doctorado de la Universidad de Sevilla y el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España.

Análisis de datos

El análisis cualitativo de los datos, que combinó enfoques narrativos y estructurales, fue realizado principalmente por la investigadora de la universidad. Sin embargo, se proporcionó una carpeta compartida tanto al grupo de estudiantes como a la maestra para que pudieran revisar y aprobar la categorización de los datos en factores personales, factores profesionales y prácticas inclusivas. Además, se añadieron comentarios directamente en las transcripciones, que también fueron documentos compartidos, con el fin de incluir sus opiniones a lo largo de todo el proceso de investigación.

3.2. Resultados

El alumnado no solo corroboró la pedagogía inclusiva de Elena, sino que también aportó una voz crítica y transformadora, demostrando que involucrar a estudiantes en la investigación puede humanizar la educación y promover ambientes de aprendizaje equitativos. Elena enfatizó de manera constante la importancia de construir vínculos emocionales y afectivos sólidos con sus estudiantes, creando un entorno de confianza y respeto que favorece el bienestar y el aprendizaje. El alumnado valoró profundamente esta relación, describiendo a esta docente como una amiga, mentora e incluso una figura materna que brindaba un apoyo emocional incondicional. Gracias a este vínculo, redescubrieron la motivación y el disfrute por el aprendizaje después de un período previo de desánimo, reconociendo que el enfoque de Elena les reconocía y valoraba como personas, no solo como “estudiantes”.

Además, Elena incorporó temas reales y significativos en el aula, como la solidaridad y la enfermedad, a través de proyectos de Aprendizaje-Servicio con la comunidad. Estas experiencias ayudaron al alumnado a desarrollar empatía, responsabilidad social y un sentido de pertenencia. Al participar activamente en la investigación biográfico-narrativa, sus exestudiantes pudieron reflexionar críticamente sobre sus experiencias actuales en la Educación Secundaria, percibiendo que en esta etapa educativa las metodologías eran menos participativas y las evaluaciones más rígidas. *“Ahora en el instituto, parece que la única forma de enseñar es estudiando y haciendo exámenes. Con Elena hacíamos proyectos y no había exámenes, y todos aprendimos mucho más y mejor”* (Ana, estudiante, entrevista biográfico-narrativa grupal). De este modo, esta investigación fue una oportunidad que permitió al alumnado cuestionar las prácticas educativas excluyentes y valorar la importancia que las relaciones humanas y las emociones tienen en el acto educativo.

Asimismo, este proceso de investigación ayudó a Elena a sistematizar todo aquello que ella hacía en su profesión. Esta reflexión sobre su propia práctica le proporcionó una motivación renovada para seguir mejorando su centro, al captar que este alumnado valoraba aquello que ella había realizado a pesar del tiempo transcurrido. Esto impulsó a la maestra a mantener su compromiso con la educación inclusiva, cuidando a su equipo docente y a su escuela, especialmente como jefa de estudios.

4. Estudio 2. Estudiantes como investigadores en escuelas de Inglaterra

Preguntas de investigación

Las dos preguntas centrales que guiaron este estudio fueron las siguientes:

- 1 ¿Cómo podemos promover la inclusión mediante la participación de las voces estudiantiles en las escuelas?
- 2 ¿Cómo pueden los métodos participativos empleados por estudiantes investigadores/as generar cambios en las escuelas?

4.1. Metodología, reclutamiento y participantes

Este estudio utilizó la IAP, involucrando a cinco escuelas de Educación Primaria (de 5 a 11 años) ubicadas en una zona desfavorecida de Southampton. El objetivo fue promover la inclusión mediante la participación de las voces estudiantiles y fomentar la colaboración entre estudiantes y docentes. El profesorado recibió formación por parte de un equipo de investigación universitario sobre el uso de la IAP y la aplicación de enfoques participativos para involucrar las voces del alumnado. Cada escuela tuvo la flexibilidad de elegir las técnicas más adecuadas a su contexto (dibujos, fotografías, vídeos, mapas mentales y diamante nueve), para explorar las perspectivas del alumnado sobre el aprendizaje y la inclusión, en torno a una temática decidida por las escuelas (cómo apoyar la confianza del alumnado y cómo mejorar la escritura).

Un aspecto central del estudio fue el rol activo del alumnado, incluyendo la posibilidad de asumir el papel de investigadores/as. El profesorado de las escuelas formó a sus estudiantes, explorando qué significa realizar una investigación y ser una persona investigadora. En las escuelas, se emplearon tres métodos principales: métodos visuales (foto-elicitación), notas adhesivas y frases incompletas, y observaciones participantes. Las herramientas visuales fomentaron la reflexión estudiantil a través de imágenes, mientras que las notas adhesivas facilitaron tanto la expresión personal como la responsabilidad. Estos métodos, a su vez, promovieron un pensamiento más profundo y apoyaron un diálogo significativo entre estudiantes y docentes.

El alumnado participó en clases completas y/o como investigadores/as, recopilando y analizando datos junto a sus docentes. Las fuentes de datos incluyeron observaciones en el aula, entrevistas, notas de reuniones y documentación de eventos de redes entre escuelas. El equipo de investigación de la universidad apoyó el proceso mediante talleres de formación al inicio del proceso, acompañamiento continuo en las escuelas y monitoreo del progreso en cada centro educativo. Además, las reuniones en red entre escuelas enriquecieron el intercambio de ideas y fomentaron una cultura de práctica reflexiva. Este proyecto no solo impulsó entornos de aprendizaje inclusivos y centrados en el alumnado, sino que también generó cambios a nivel escolar informados directamente por la participación estudiantil.

Se realizó una presentación a un grupo de líderes de escuelas primarias de la ciudad de Southampton, quienes recibieron una invitación para participar en el estudio. Cinco escuelas participaron, todas pertenecientes a zonas desfavorecidas de la ciudad. Cuatro de estas escuelas tenían poblaciones estudiantiles étnicamente diversas. De cada escuela, un trío de docentes participó en un taller en la universidad con el fin de familiarizarse con los conceptos clave del estudio (inclusión y voces estudiantiles) y explorar los principios de la IAP, así como una variedad de estrategias participativas para involucrar las voces de sus estudiantes en las escuelas.

Cuestiones éticas

La aprobación ética fue otorgada por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad de Southampton, y se obtuvo el consentimiento informado por escrito de

todas las personas participantes (docentes, familiares y estudiantes). La investigadora principal de la universidad proporcionó hojas informativas, y las escuelas ofrecieron explicaciones adicionales para garantizar la comprensión. Además, se recordó al alumnado las recomendaciones éticas clave antes de entrar a las aulas, tales como evitar el uso de los nombres de sus iguales y minimizar las interrupciones durante las clases. Los nombres de las instituciones educativas fueron pseudonimizadas para proteger la privacidad y salvaguardar los datos sensibles.

Análisis de datos

Las grabaciones de audio y las notas de campo recopiladas en todas las escuelas fueron transcritas y almacenadas en el software NVivo 1.6.1. Se empleó un proceso inductivo y el análisis fue temático. La codificación inductiva inicial fue realizada por el equipo de investigación de la universidad. Posteriormente, este equipo discutió los códigos iniciales, revisó algunos y sugirió nuevos. Además, releó los datos, identificó códigos adicionales independientes y organizó la información en categorías y temas. El equipo de investigación de la universidad tuvo reuniones periódicas con sus miembros para consensuar la codificación, explorar temas y revisar los diarios reflexivos.

4.2. Resultados

La introducción del enfoque de estudiantes como personas investigadoras produjo cambios significativos a nivel escolar en dos niveles interconectados: cambios en las prácticas y el pensamiento del profesorado, y mejoras en la autopercepción y autonomía del alumnado. Estas transformaciones surgieron de los diálogos que se generaron entre estudiantes y docentes a través de su compromiso colaborativo en el proceso de investigación.

En las cinco escuelas participantes, diversos métodos participativos como dibujos, carteles, la actividad del diamante nueve, notas adhesivas y observaciones en el aula permitieron al grupo de estudiantes expresar sus opiniones e influir en las prácticas escolares. Por ejemplo, el uso de notas adhesivas empoderó al alumnado para articular claramente sus ideas y preocupaciones, proporcionando al profesorado una comprensión más profunda sobre la participación y “las dificultades de atención”. Esto condujo a ajustes en las estrategias de enseñanza para apoyar mejor el compromiso estudiantil. Por ejemplo, en una de las escuelas, el profesorado comprendió, gracias a las recomendaciones del alumnado, que discutir sus ideas antes de comenzar a escribir era fundamental para que tuvieran tiempo suficiente para elaborar un texto. En otra escuela, las discusiones sobre los pequeños descansos motivaron la cocreación de pausas (descansos activos) en el aula que incluían actividades como juegos orales o rápidos.

En algunas escuelas, la observación participante emergió como la técnica más provocadora y efectiva, con estudiantes liderando las investigaciones y discusiones con mínima intervención adulta. Esto no solo puso en evidencia elementos del aula que el profesorado había obviado, como estrategias para apoyar el bienestar emocional, sino que también fomentó la confianza y autonomía del alumnado. En otros casos, el alumnado usó dibujos para expresar sus aspiraciones futuras, abriendo conversaciones relevantes con el profesorado. Las actividades de escritura también fueron rediseñadas según los temas preferidos por el estudiantado, derivando en un aumento de la motivación en estudiantes que “no tenían tanto interés por escribir”. A pesar de todos estos beneficios, también existieron desafíos. Por ejemplo, no todo el alumnado involucrado en la investigación estuvo dispuesto a continuar, y esta reticencia fue

respetada en todos los casos (Lundy et al., 2011). Además, aunque el profesorado estaba comprometido con la idea de la voz estudiantil en principio, en algunos casos encontraron más difícil modificar sus roles y permitir que el alumnado liderara el proceso de investigación en sus escuelas. Como admitió una de las maestras: “Es bastante difícil dejar ese papel de lado porque no estoy acostumbrada” (Grupo focal con docentes).

5. Discusión y conclusiones

Este artículo exploró dos enfoques diferentes para investigar con las voces del alumnado para caminar hacia escuelas más inclusivas: en España, a través de una historia de vida polifónica con exestudiantes que reflexionan sobre el impacto de una docente comprometida con la inclusión; y en Inglaterra, mediante una IAP que emplea métodos participativos donde el alumnado, cuestiona las estructuras escolares y promueve el cambio en dichas instituciones siendo investigadores/as.

En nuestro primer ejemplo, apreciamos cómo la investigación biográfico-narrativa permitió que el alumnado aportara perspectivas críticas y transformadoras que enriquecieron los hallazgos sobre las prácticas educativas de su docente. Su participación reveló que, en comparación con su experiencia con la maestra, la educación secundaria tiende a ser más rígida y menos participativa, enriqueciendo el diálogo con Elena y la investigadora universitaria. Además, el proceso metodológico no siguió un guion predeterminado, sino que fluyó de manera flexible, adaptándose a las necesidades y decisiones de las personas participantes y permitiendo una co-construcción del conocimiento más democrática y horizontal. Sin embargo, esta dinámica también expuso tensiones en las relaciones tradicionales de poder entre la investigadora y la protagonista de la historia de vida, destacando la importancia de compartir la voz y la autoridad a lo largo de todo el proceso de investigación.

Un desafío significativo residió en la dinámica cambiante de poder entre la investigadora universitaria y la protagonista de la historia de vida. Aunque inicialmente parecía que la investigadora universitaria orientaba el proceso, fue la docente quien gradualmente empezó a moldear la dirección de la investigación junto al alumnado. Este cambio requirió que la investigadora confrontara y dismantelara sus propias suposiciones sobre el poder, cediendo espacio para que el proceso se desarrollara de una manera más inclusiva y participativa. Como resultado, el alumnado pudo negociar los tiempos, elegir las técnicas y participar en una investigación donde las relaciones fueron horizontales y basadas en la confianza (Briffett-Aktaş y Ying, 2025; Cardiff et al., 2023).

Esta redistribución de la agencia no estuvo exenta de tensiones, ya que demandó repensar la posición de la investigadora universitaria y una disposición a renunciar a la “autoridad”. Sin embargo, permitió que las narrativas emergieran y revelaran no solo dimensiones técnicas, sino también emocionales y éticas de la práctica docente inclusiva (Mojtar-Mendieta et al., 2025). El desafío, por tanto, no fue solo metodológico, sino profundamente relacional y epistemológico: requirió crear espacios y tiempos para que la maestra se convirtiera en protagonista de la investigación, y para que la investigadora de la universidad desaprendiera, cuestionara sus creencias y se dejara interpelar por las dinámicas, relaciones y prácticas de la escuela, replanteando así la finalidad de la investigación educativa.

La confianza generada facilitó una participación informal y espontánea, como el envío de fotos y testimonios por parte del grupo de estudiantes fuera de las reuniones

formales, enriqueciendo la autenticidad de los datos y permitiendo que el alumnado decidiera qué, cómo y cuándo compartir su experiencia (Goodley y Clough, 2004). Sin embargo, asegurar una participación estudiantil sostenida y crítica continuó siendo un reto (Welikala y Atkin, 2014). También surgieron tensiones entre aquello que las personas adultas consideraban importante (aspectos logísticos) y aquello que el alumnado valoraba (vínculos emocionales, reconocimiento y agencia), destacando la necesidad de metodologías más democráticas y transformadoras que reconozcan a los estudiantes como cocreadores activos del conocimiento educativo (Calderón y Ainscow, 2025; Purdy y Spears, 2020).

Además, actualmente se está considerando y planificando el posible impacto de esta historia de vida en los centros escolares para una difusión más amplia. Se prevé compartir los resultados del estudio mediante sesiones de formación impartidas por la investigadora universitaria, la protagonista de la historia de vida y sus estudiantes. Estas sesiones coordinadas tendrían como objetivo transferir la experiencia a los centros educativos mediante talleres de concienciación y poner en valor los aprendizajes que se pueden construir mediante esta historia de vida en la formación inicial y continua del profesorado (Calderón y Echeita, 2022; Escorcía et al., 2025). Asimismo, se pretende crear una píldora audiovisual que sirva como recurso de acceso abierto de formación y sensibilización, ayudando a difundir los valores y aprendizajes de la educación inclusiva en un formato accesible. Estas acciones se están tejiendo y aún no se han materializado, pero ya ilustran el potencial derivado de los hallazgos del estudio.

En nuestro segundo ejemplo, los resultados sugieren que la inclusión en las escuelas puede promoverse a través de un proceso dinámico de escucha al alumnado, el uso de técnicas participativas, el diálogo abierto y la acción basada en sus sugerencias (Messiou et al., 2024). El profesorado evidenció una evolución en sus perspectivas sobre la voz estudiantil; aunque una parte al principio se sentía con inseguridad, gradualmente reconoció el valor de las contribuciones del grupo de estudiantes para promover prácticas más inclusivas. En general, este estudio demuestra que el alumnado de Educación Primaria puede ofrecer perspectivas únicas que desafían y enriquecen las visiones adultas, mientras que al mismo tiempo contribuyen activamente a crear entornos escolares más equitativos (Messiou et al., 2025). Basado en el enfoque metodológico empleado, el de la investigación-acción colaborativa, se lograron cambios en cada una de las escuelas participantes en relación con las temáticas que decidieron abordar.

Además, en este segundo ejemplo, surgieron cuestiones de poder en las escuelas cuando las personas adultas intervinieron y, hasta cierto punto, posiblemente limitaron la autonomía del grupo de investigación liderado por estudiantes. Simón et al. (2021) también mencionaron que, en su estudio, hubo docentes que admitieron “controlar” en exceso las sesiones o restringir las voces auténticas del alumnado al preparar los informes resumidos. Estas tensiones reflejan la dificultad de redefinir los roles y compartir el poder en el contexto escolar (Sales et al., 2021). El estudio destacó la importancia de reconocer que el alumnado puede contribuir en la planificación de las clases y la gestión del tiempo, desafiando la creencia sobre la pedagogía como competencia exclusiva del profesorado (Thomas, 2017). Sin embargo, aunque una parte del profesorado de la escuela mostró apertura y disposición a escuchar las voces de los estudiantes, para algunas personas docentes ceder el control resultó un desafío.

Ambos estudios destacan la riqueza y complejidad de investigar con las voces del alumnado en la construcción de historias de vida del profesorado mediante en España y la IAP en Inglaterra. Un reto central en ambos contextos fue abordar las dinámicas

de poder inherentes a la investigación educativa, especialmente al intentar construir espacios cooperativos y democráticos. Estas dinámicas involucraron no solo las jerarquías tradicionales entre las personas investigadoras de la universidad y aquellas de las escuelas, sino también interrogantes sobre qué conocimientos se valoran, quién formula las preguntas de investigación y cómo se negocia “la autoridad”. Tomando como referencia la literatura crítica sobre metodologías participativas e inclusivas con personas (Einarsdóttir, 2007; Nind, 2014), hemos comprendido que para abordar el poder hay que desmontar jerarquías y redistribuir la voz, la autoría y la agencia en cada fase de la investigación.

Basándonos en las experiencias tanto de España como de Inglaterra, extraemos una serie de lecciones aprendidas sobre cómo llevar a cabo una investigación educativa con la voz del alumnado:

- *Confianza y ambientes que cuestionen las dinámicas de poder.* Construir ambientes de aprendizaje mutuo basado en relaciones horizontales y colaborativas (Briffett-Aktaş y Ying, 2025; Cardiff et al., 2023; Hawkins, 2015), promoviendo una participación que permita la autenticidad y profundidad de los datos (Einarsdóttir, 2007; Goodley y Clough, 2004). Ofrecer técnicas e instrumentos en diversos formatos facilita la creación de estas condiciones.
- *Participación activa y sostenida del alumnado en todas las fases de investigación o procesos de cambio.* Escuchar al alumnado es solo el primer paso; actuar en base a sus aportes es esencial para producir cambios reales y duraderos en los ambientes de aprendizaje (Sandoval y Waitoller, 2025; Slee, 2019). Valorar al grupo de estudiantes como generador de conocimiento y agente transformador (Nind, 2014; Purdy y Spears, 2020), supone evitar que algunas fases de la investigación sean lideradas exclusivamente por las personas investigadoras de la universidad o docentes de las escuelas (Messiou y Sandoval, 2022).
- *Formación y concienciación basada en principios de investigación inclusiva para movilizar actitudes reflexivas.* El profesorado de las escuelas parece tener actitudes que pueden coartar o disminuir el potencial de la investigación liderada por estudiantes. Por ello, la formación inicial y continua del profesorado es fundamental para establecer bases sólidas sobre los principios de la investigación inclusiva. Esta formación puede ofrecerse, por ejemplo, a través de proyectos de Aprendizaje-Servicio, permitiendo que el profesorado en formación inicial y en activo desarrolle competencias investigadoras con enfoque inclusivo. Estas prácticas pueden actuar como “palancas” para construir proyectos colaborativos entre escuelas y universidades que buscan garantizar una participación auténtica del alumnado (Papadopoulou y Sidorenko, 2022; Sandoval y Messiou, 2022). Al mismo tiempo, puede empoderar a las escuelas a liderar sus propios proyectos de investigación, con el acompañamiento del profesorado que investiga en la universidad, promoviendo una indagación situada y transformaciones más sostenibles (Moliner et al., 2024).

En definitiva, estas lecciones muestran que investigar con las voces del alumnado no es únicamente una cuestión metodológica, sino una apuesta política que interpela directamente las lógicas tradicionales de producción de conocimiento. Al desplazar el lugar desde el que se investiga y quiénes tienen legitimidad para hacerlo, se revelan tensiones, resistencias y posibilidades de transformación socioeducativa. Esto permite avanzar hacia formas de investigación más inclusivas, democráticas y justas que

movilizan cambios en las comunidades (Escorcía et al., 2025; Messiou, 2026; Slee, 2019).

Agradecimientos

Expresamos nuestro más profundo agradecimiento al alumnado que participó en ambos contextos. Sus voces constituyen el núcleo de esta investigación. Nos recuerdan, como investigadoras de la universidad, la necesidad permanente de seguir aprendiendo para investigar mediante enfoques participativos orientados a construir una escuela inclusiva y democrática.

Gracias a todos los centros educativos involucrados en los contextos de España e Inglaterra por su apertura, disposición y generosa colaboración. En el caso de Inglaterra, a las escuelas que decidieron implicarse en este proceso, formando a sus estudiantes para ser personas investigadoras. En España, nuestro agradecimiento más sincero es para la maestra Elena Carrión, por acompañar y enseñar cómo investigar con las voces de sus estudiantes desde un modelo de práctica inclusiva: con afecto, respetando los tiempos, ofreciendo libertad de elección, dejándose sorprender, desprendiendo y confiando en sus aportes..

Financiación

Este artículo es fruto de una estancia de investigación posdoctoral realizada por Inmaculada Orozco en Southampton Education School (University of Southampton) junto a la profesora Kiki Messiou, apoyada por la beca José Castillejo para estancias de movilidad en el extranjero [CAS23/00409], financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España. En el contexto inglés, esta investigación fue financiada por el UKRI, Research England – Participatory Research Fund

Declaración de intereses

Las autoras declaran que no existen conflictos de intereses relacionados con este estudio.

Referencias

- Ainscow, M. (2024). *Developing inclusive schools: Pathways to success*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003438014>
- Alminde, S. y Warming, H. (2020). Future workshops as a means to democratic, inclusive and empowering research with children, young people and others. *Qualitative Research*, 20(4), 432-448. <https://doi.org/10.1177/1468794119863165>
- Briffett-Aktaş, C. y Ying, J. (2025). Student silence as voice: a reflection on boundaries and responsibilities of advocating for student participation in HE. *Teaching in Higher Education*, 30(6), 1528-1538. <https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2449650>
- Calderón, I. y Ainscow, M. (2025). Educación inclusiva: mapas, fronteras y caminos hacia el éxito. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 57-76.
<https://doi.org/10.14201/teri.32438>
- Calderón, I. y Echeita, G. (2022). Inclusive education as a human right. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 1-20.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1243>

- Cardiff, G., Ní Chróinín, D., Bowles, R., Fletcher, T. y Beni, S. (2023). 'Just let them have a say!' Students' perspective of student voice pedagogies in primary physical education. *Irish Educational Studies*, 42(4), 659-676. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2255987>
- Cook-Sather, A., Hong, E., Moss, T. y Williamson, A. (2021). Developing new faculty voice and agency through trustful, overlapping, faculty-faculty and student-faculty conversations. *International Journal for Academic Development*, 26(3), 347-359. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1947296>
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197-211. <https://doi.org/10.1080/13502930701321477>
- Escorcía, T., Villamil, J., Roperó, F. y Sosa, E. (2025). Building a territory of peace: Young children engage in research for transformation. *Early Childhood Education Journal*, 53, 3163-3177. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01845-z>
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Goodley, D. y Clough, P. (2004). Community projects and excluded young people: reflections on a participatory narrative research approach. *International Journal of Inclusive Education*, 8(4), 331-351. <https://doi.org/10.1080/1360311042000259139>
- Göransson, K. y Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings - a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Graham, L. J. (Ed.). (2023). *Inclusive education for the 21st Century: Theory, policy and practice* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003350897>
- Greig, A., Taylor, J. y Macay, T. (2013). *Doing research with children. A practical guide* (3rd edition). Springer.
- Hammersley, M. (2014). On the ethics of interviewing for discourse analysis. *Qualitative Research*, 14(5), 529-541. <https://doi.org/10.1177/1468794113495039>
- Hawkins, K. A. (2015). The complexities of participatory action research and the problems of power, identity and influence. *Educational Action Research*, 23(4), 464-478. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1013046>
- Johnston, O., Wildy, H. y Shand, J. (2023). Student voices that resonate – Constructing composite narratives that represent students' classroom experiences. *Qualitative Research*, 23(1), 108-124. <https://doi.org/10.1177/14687941211016158>
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 559-603). Sage.
- Lundy, L., McEvoy, L. y Byrne, B. (2011). Working with young children as co-researchers: An approach informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Early Education & Development*, 22(5), 714-736. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.596463>
- MacBeath, J., Demetriou, H., Rudduck, J. y Myers, K. (2003). *Consulting pupils: A toolkit for teachers*. Pearson.
- Mason, J. y Danby, S. (2011). Children as experts in their lives: child inclusive research. *Child Indicators Research*, 4, 185-189. <https://doi.org/10.1007/s12187-011-9108-4>

- Messiou, K. (2026). *Inclusive journeys: Addressing marginalisation in schools*. Routledge.
- Messiou, K. y Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: Student–teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, 46(3), 670-687. <https://doi.org/10.1002/berj.3602>
- Messiou, K., Bui, L. T., Ainscow, M., Gasteiger-Klicpera, B., Bešić, E., Paleczek, L., Hedegaard-Sørensen, L., Ulvseth, H., Vitorino, T., Santos, J., Simon, C., Sandoval, M. y Echeita, G. (2022). Student diversity and student voice conceptualisations in five European countries: Implications for including all students in schools. *European Educational Research Journal*, 21(2), 355-376. <https://doi.org/10.1177/1474904120953241>
- Messiou, K., de los Reyes, J., Potnis, C., Dong, P. y Rwang, V. K. (2024). Student voice for promoting inclusion in primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 29(7), 1168-1182. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2317729>
- Messiou, K., de los Reyes, J., Potnis, C., Dong, P. y Rwang, V. K. (2025). Student voice for promoting inclusion in primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 29(7), 1168-1182. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2317729>
- Mojtar-Mendieta, L., Rascón-Gómez, T. y Calderón-Almendros, I. (2025). Students as subjects. Resistance, youth agency, and inclusive education through participatory action research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 38(3), 338-355. <https://doi.org/10.1080/09518398.2025.2454281>
- Moliner, O., Lozano, J., Aguado, T. y Amiama, J. (2024). Building inclusive and democratic schools in Spain: strategies for mobilising knowledge on inclusive education through participatory action research. *International Journal of Inclusive Education*, 28(6), 705-722. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1956604>
- Moriña, A. (2018). Using life history with students with disabilities: researching with, rather than researching on. *Educational Review*, 72(6), 770-784. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1550054>
- Moss, P. (2012). Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195>
- Murillo, F.J. y Duk, C. (2024). Escuelas democráticas para una sociedad más democrática. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(2), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000200011>
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Naciones Unidas.
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?* Bloomsbury Academic.
- Orozco, I. y Moriña, A. (2025). Prácticas docentes inclusivas en Educación Primaria: un análisis desde voces polifónicas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 29(1), 295-315. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i1.29492>
- Orozco, I. (2022). *Luces para una educación sin exclusiones: narrativas docentes que enseñan cómo hacer pedagogía inclusiva en Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad* (Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla). <https://hdl.handle.net/11441/143067>
- Papadopoulou, M. y Sidorenko, E. (2022). Whose ‘voice’ is it anyway? The paradoxes of the participatory narrative. *British Educational Research Journal*, 48(2), 354-370. <https://doi.org/10.1002/berj.3770>
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva?: Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.

- Purdy, N. y Spears, B. (2020). Co-participatory approaches to research with children and young people. *Pastoral Care in Education*, 38(3), 187-190. <https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1788816>
- Reason, P. y Bradbury, H. (Eds.). (2008). *The SAGE handbook of action research*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781848607934>
- Rivas Flores, J. I., Márquez García, M. J., Leite, A. E. y Cortés González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 46-62. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Sales, A., Moliner, O. y Traver, J. (2021). Participatory Action Research: a case study on the school democratisation process. *Research Papers in Education*, 36(6), 704-725. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1767182>
- Sandoval, M. y Waitoller, F.R. (2025). Students as agents of school change for inclusive education: international approaches and methodological pluralism. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 38(3), 331-337. <https://doi.org/10.1080/09518398.2025.2455981>
- Sandoval, M. y Messiou, K. (2020). Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: a review of studies. *International Journal of Inclusive Education*, 26(8), 780-795. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1730456>
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Simón, C., Muñoz-Martínez, Y. y Porter, G. L. (2021). Classroom instruction and practices that reach all learners. *Cambridge Journal of Education*, 51(5), 607-625. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1891205>
- Soldevila-Pérez, J., Farré-Riera, L. y Simó-Gil, N. (2025). Repensar la escuela inclusiva y democrática con las voces del alumnado. Dos estudios de caso. *Revista Complutense de Educación*, 36(1), 33-42. <https://doi.org/10.5209/rced.90409>
- Susinos, T. y Haya, I. (2014). Developing student voice and participatory pedagogy: a case study in a Spanish primary school. *Cambridge Journal of Education*, 44(3), 385-399. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.914155>
- Thomas, N. (2017). *Turning the tables: Children as researchers* (3rd edition). Routledge.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
- Vila-Merino, E. S., Rascón-Gómez, T. 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>
- Walton, E. (2025). Why inclusive education falters: a Bernsteinian analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 29(4), 570-584. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2241045>
- Welikala, T. y Atkin, C. (2014). Student co-inquirers: the challenges and benefits of inclusive research. *International Journal of Research & Method in Education*, 37(4), 390-406. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2014.909402>
- Woodcock, S., Hitches, E., Di Sipio, M. y Moore, B. (2025). "I Just Needed Someone to Hear Me": Listening to Student Voices on Secondary School Support. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 1-28. <https://doi.org/10.1080/10824669.2025.2485036>

Breve CV de las autoras

Inmaculada Orozco

Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Málaga. Fue investigadora posdoctoral Juan de la Cierva-Formación y miembro del grupo de investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica) en la Universitat Jaume I (Castellón de la Plana). Doctora en Educación por la Universidad de Sevilla. Miembro del Grupo de Investigación I.D.E.A (HUM423) en la Universidad de Sevilla y el Grupo de Innovación Educativa en Inclusión (INCLUJI) de la Universitat Jaume I. Sus líneas de investigación están relacionadas con la educación inclusiva en diferentes etapas educativas (Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad), discapacidad, formación del profesorado, investigación inclusiva, investigación narrativa e Investigación Acción Participativa.

Email: inmaoroal@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5170-7805>

Kyriaki Messiou

Catedrática en Southampton Education School (University of Southampton). Su investigación se centra en la educación inclusiva, las voces de los estudiantes, los diálogos entre estudiantes y docentes, así como la participación y la marginación en contextos escolares. Emplea enfoques cualitativos colaborativos y participativos en sus investigaciones. Su objetivo es que su trabajo tenga un impacto directo en el campo, al mismo tiempo que avanza en el entendimiento teórico sobre las nociones de inclusión. Fue directora de investigación/subdirectora de la Southampton Education School y co-lideró el Centro de Investigación en Inclusión (CRI). Ella también dirigió el Centro de Investigación en Educación Inclusiva en la Universidad de Hull. Asimismo, desarrolló y fue directora de programas de pregrado y posgrado. Colaboradora habitual en conferencias internacionales (AERA, BERA y ECER) e invitada como ponente principal en varios países. Actualmente coordina la Red Internacional de Investigación de la Asociación Mundial de Investigación Educativa (WERA IRN) “Student Voice for Promoting Equity and Inclusion in Schools” en colaboración con la Universidad de Stanford e involucrando a once países (Australia, Austria, Inglaterra, Indonesia, Italia, Países Bajos, Nueva Zelanda, Portugal, España, Suecia y Estados Unidos).

Email: K.Messiou@soton.ac.uk

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3412-3108>