

Avanzando hacia la Inclusión desde la Voz del Alumnado: Mecanismos de Participación y Transformación Colectiva

Moving towards Inclusion through Student Voice: Mechanisms for Participation and Collective Transformation

María Fe López Martínez ¹ y Cecilia Azorín ^{*,2}

¹ Centro de Educación Infantil y Primaria Santa Rosa de Lima, España

² Universidad de Murcia, España

RESUMEN:

Durante décadas, el alumnado ha tenido un rol pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su voz ha estado silenciada. Sin embargo, en los últimos años, se está produciendo un cambio de tendencia que lo sitúa en el centro de la toma de decisiones de la escuela. La literatura reciente subraya la necesidad de escuchar la voz del alumnado (VdA) para desarrollar una educación más inclusiva, participativa y democrática. El objetivo de este artículo es identificar mecanismos y estrategias de participación que hacen emerger la VdA, así como reflexionar sobre el aporte de esta particular voz al avance de la inclusión. Para ello, se presenta un estudio de caso contextualizado en una escuela de Murcia donde se vislumbra que otra forma de hacer educación es posible. Los resultados acercan al lector al proceso de transformación colectiva acometido para introducir la VdA desde diferentes plataformas y formatos: asamblea de delegados y asamblea diaria, comisiones mixtas, el club de los valientes y estrategias que engloban a toda la comunidad educativa para la elección de una norma común. Las conclusiones apuntan al empoderamiento del alumnado, la mejora de la convivencia, el cultivo de una cultura de corresponsabilidad y la inclusión real de estas voces en una escuela que está decididamente abierta al cambio.

DESCRIPTORES:

Voz del alumnado, Participación de los estudiantes, Inclusión, Convivencia, Estudio de caso.

ABSTRACT:

For decades, students have played a passive role in the teaching-learning process and their voice has been silenced. However, in recent years, there has been a shift in the trend towards placing students at the centre of school decision-making. Recent literature underlines the need to listen to student voice to develop a more inclusive, participatory and democratic education. The aim of this article is to identify mechanisms and participation strategies that bring student voice to the fore, and to reflect on the contribution of student voice to the advancement of inclusion. To this end, a case study is presented, contextualised in a school in Murcia, where it is possible to glimpse that another way of doing education is possible. The results bring the reader closer to the process of collective transformation undertaken to introduce the students' voice from different platforms and formats: assembly of delegates and daily assembly, mixed commissions, the club of the brave and strategies that encompass the entire educational community for the election of a common standard. The conclusions point to the empowerment of students, the improvement of coexistence, the cultivation of a culture of co-responsibility and the real inclusion of these voices in a school radically open to change.

KEYWORDS:

Student voice, Student participation, Inclusion, Coexistence, Case study.

CÓMO CITAR:

López Martínez, M. F. y Azorín, C. (2025). Avanzando hacia la inclusión desde la voz del alumnado: mecanismos de participación y transformación colectiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 19(2), 43-62.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000200043>

1. Introducción

El término metafórico de *la voz del alumnado* (en adelante VdA) se refiere a un amplio conjunto de prácticas participativas que posicionan a los estudiantes como agentes activos en su educación y como elementos influyentes para el cambio en las escuelas (Sandoval et al., 2022). La tipología propuesta por Fielding (2018) hace referencia a la VdA desde diferentes formas de participación, en función del tipo de colaboración que se produce entre el profesorado y el alumnado, considerando a los estudiantes como: *fuentes de datos* (el profesorado utiliza la información sobre el progreso y bienestar de los estudiantes), *informantes/facilitadores activos* (el profesorado propicia el diálogo y el debate entre los estudiantes para profundizar en el aprendizaje y la toma de decisiones profesionales), *coparticipantes en la indagación* (el profesorado asume el rol principal, con el apoyo activo y visible de los estudiantes), *creadores de conocimiento* (los estudiantes asumen el papel principal, con el apoyo activo del profesorado), *coautores* (el alumnado y el profesorado deciden conjuntamente el plan de acción a seguir) y el patrón de colaboración que se produce a través del *aprendizaje intergeneracional como democracia vivida* (compromiso y responsabilidad compartidos para el bien común).

La VdA se vincula directamente con la inclusión¹, dado que promueve su desarrollo en las escuelas mediante uno de sus principales baluartes, la participación del alumnado (Azorín y Ainscow, 2020; Fielding, 2011). De hecho, la literatura especializada sitúa a los estudiantes como *agentes de cambio* para el desarrollo de entornos más inclusivos y socialmente justos (Wong et al., 2025). En esta dirección, Susinos et al. (2019, p. 75) sostienen que:

Una escuela inclusiva, al igual que una sociedad inclusiva, son esencialmente espacios de participación democrática con una encomienda de justicia social. Por eso mismo, la participación de los estudiantes constituye un elemento nuclear de esta escuela inclusiva y a la vez una palanca para avanzar hacia ella.

Así pues, las escuelas son laboratorios de práctica en los que se forma a la ciudadanía del futuro. Para Murillo y Duk (2024, p. 11):

La respuesta de la escuela debe ser clara: enseñar democracia y ser democrática. Porque la educación, o es democrática, o no es educación. Puede ser instrucción o capacitación, pero no una educación realmente comprometida con el desarrollo integral de las personas y de la sociedad. Una educación que no trabaje activamente por lograr sociedades más democráticas, justas e inclusivas, solo será una herramienta de legitimación de desigualdades e injusticias.

Diversos estudios sitúan a la VdA como motor de participación democrática y transformación educativa, con aportes teóricos que abordan el reto de ampliar la participación del alumnado en las escuelas (Simó y Feu, 2018), así como experiencias prácticas de estudiantes que trabajan en colaboración con sus docentes para la planificación de la enseñanza (Messiou y Ainscow, 2020) y diseñan guías acerca de cómo hacer más inclusivas las escuelas (Mojtar-Mendieta et al., 2025). Si bien, hasta el momento, son escasos los estudios que se aproximan a esta línea de investigación de manera cuantitativa, como se plantea en el trabajo de Conner et al. (2025), que evidencia una mejora significativa en el rendimiento académico del alumnado en aulas lideradas por docentes que adoptan prácticas asociadas a la VdA.

¹ Para comprender el concepto de inclusión del que parte este trabajo se recomienda la lectura del artículo “Educación inclusiva: mapas, fronteras y caminos hacia el éxito” (Calderón y Ainscow, 2025).

Por su parte, Cook-Sather (2018) defiende una *pedagogía de la participación* como elemento esencial de la vida de la escuela, donde los estudiantes son partícipes en la gestión de lo común y agentes de su propio aprendizaje. Tradicionalmente, la VdA se ha relacionado con el concepto de *agencia* (Warford, 2024), que se refiere a la capacidad de acción que tienen los estudiantes para decidir sobre su aprendizaje (voz y voto). Esto es algo que ya apuntaba con antelación la *Convención sobre los Derechos del Niño* (ONU, 1989) en su artículo 12, en el que se reconoce explícitamente que los niños tienen derecho a expresar sus opiniones libremente en los asuntos que les afectan y que esas opiniones deben ser tomadas en cuenta. Si bien, el simple eco de sus voces no es suficiente. No solo se trata de que sus voces sean escuchadas, sino que tengan peso en las decisiones que los involucran y que supongan un impacto real en sus vidas.

El macroestudio sobre la VdA realizado por Rinnooy Kan et al. (2024, p. 560), en el que participaron 5297 estudiantes de 240 aulas y 81 centros de secundaria holandeses, plantea una conclusión clara: “la voz del alumnado sólo puede servir a su propósito cuando hay alguien que la escucha”. En este sentido, los resultados de la investigación realizada por Manghi et al. (2022, p. 231) evidencian que “los estudiantes sueñan con una escuela flexible vinculada con el territorio donde habitan, con aulas extendidas, experiencias integrales de aprendizaje y con un marcado protagonismo de ellos mismos en la toma de decisiones”.

Por otro lado, para que exista empoderamiento por parte del alumnado, tiene que haber detrás una escuela que ejerza de fuerza motora. A este respecto, Messiou et al. (2025b, p. 1170) argumentan que:

Cómo se negocia este poder y el alcance de la agencia que se concede a los estudiantes para influir en las decisiones y prácticas dentro de ese contexto refleja la agenda subyacente de la escuela y el compromiso con la voz de los estudiantes.

Lo cierto es que la escuela inclusiva no puede construirse sin la VdA. Paralelamente, la educación necesita incorporar los sueños de los estudiantes, porque sin ellos, se pierde buena parte de su naturaleza como mecanismo igualador de oportunidades (Calderón y Ainscow, 2025). De ahí que, cada vez sean más las investigaciones que instan a repensar la escuela inclusiva y democrática con las VdA (Soldevila-Pérez et al., 2025).

2. Revisión de literatura

Existe una brecha entre la retórica de la inclusión y la práctica (Azorín y Sandoval, 2019). Una forma de abordar esta carencia es hacer más hincapié en las opiniones de la infancia y la juventud en las escuelas como punto de partida para desarrollar prácticas inclusivas (Messiou et al., 2025b) y hacer visible al alumnado (Mannion, 2024).

El cambio en la escuela comienza por escuchar lo que los estudiantes tienen que decir sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (en adelante, E-A) del que son protagonistas. La posibilidad de mantener conversaciones y debates en los que puedan expresar cómo perciben ellos este proceso, qué les motiva, qué funciona y qué no resulta crucial para su interés, motivación y éxito, pero también para saber lo cerca o lejos que está el profesorado de ellos.

La VdA constituye, en esencia, una fuente de conocimiento y de experiencia para promover el cambio educativo que no está exenta de tensiones y desafíos.

A modo de ejemplo, Sandoval y Waitoller (2025) se refieren, entre otros, a la necesidad de una participación auténtica del alumnado en las decisiones de la escuela; la redistribución de poder que posiciona a los estudiantes como agentes del cambio; el

reconocimiento de las VdA como colectivo que es parte de la comunidad educativa; y la estructura jerárquica de la enseñanza.

Otras cuestiones tienen que ver con el tratamiento infantilizado que se ha hecho de la VdA, con la mera extracción de información sobre sugerencias, perspectivas y opiniones sin grandes cambios constatables. Si bien, la VdA es mucho más que eso (Messiou et al., 2025a). Tradicionalmente, las escuelas han funcionado con un marco centrado en los adultos, que son quienes se han encargado de gestionar el proceso de E-A con una clara dinámica de poder entre docentes y estudiantes. No obstante, la VdA choca de frente con la agenda de gestión dominada por los adultos y desafía a la cultura autoritaria institucional que ha prevalecido en la escuela.

Por otro lado, la VdA se solapa a veces con la representación estudiantil, como portavoces de todo el alumnado o de parte de él, en lugar de incorporar sus perspectivas únicas, que podrían no representar al alumnado en general (Ashton-Hay, 2025; Sandoval et al., 2020).

El Cuadro 1 presenta la transición que se está produciendo en el ecosistema escolar para comprender mejor el proceso de cambio hasta llegar a la VdA:

Cuadro 1

Cambio de mirada que plantea el proceso de transición hacia la VdA

Panorama anterior	Panorama actual
Escuela tradicional (sistema autoritario)	Escuela inclusiva (sistema democrático)
Estructura jerárquica vertical	Estructura relacional horizontal
Voces del alumnado silenciadas	Voces del alumnado empoderadas (influencia)
Estudiante pasivo/perfil autómatas	Estudiante activo/perfil autónomo
Mirada adultocentrista	Mirada a la infancia y la juventud
Enfoque basado en la rendición de cuentas	Enfoque para la justicia social
Participación institucional	Participación real (derecho)
Permanencia y logro individual	Transformación y cambio colectivo
Toma de decisiones unilateral	Toma de decisiones compartida
Rol desapercibido (invisibilidad)	Rol protagonista (visibilidad)
Normas estrictas (cerrados al cambio)	Normas flexibles (abiertos al cambio)
Capacidad de acción limitada	Agencia

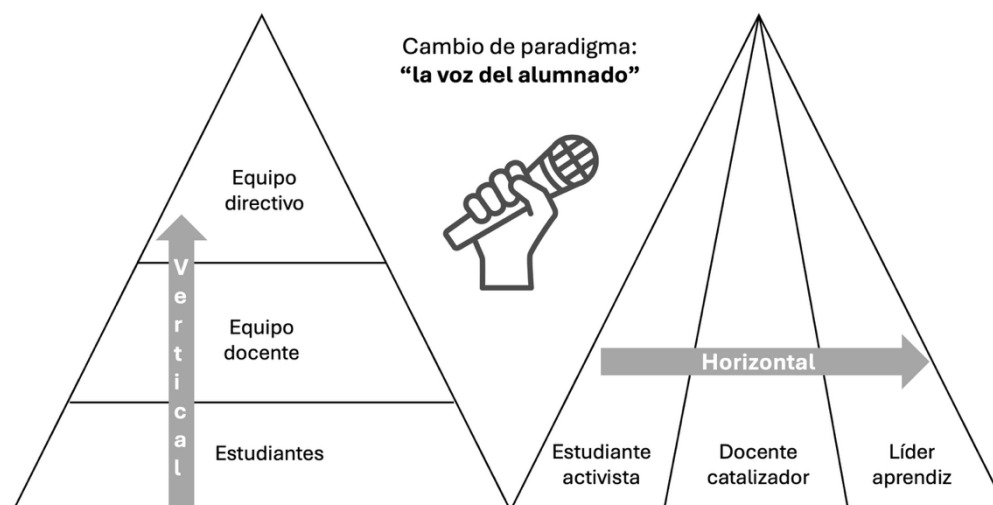
Los aspectos señalados en el Cuadro 1 dibujan un escenario de cambio. Es hora de quebrantar el *statu quo* escolar cuestionando el papel subsidiario que el alumnado ha tenido a la hora de participar en decisiones de relevancia educativa, así como de promover transformaciones en las escuelas.

La Figura 1 representa el cambio de paradigma en torno al que se abre el movimiento de la VdA. Aunque debe reconocerse que este no es el modelo que predomina en estos momentos en las escuelas españolas (contexto en el que se ha desarrollado el estudio que aquí se presenta), sí es el camino que están adoptando cada vez más escuelas que quieren hacer de la inclusión su bandera con las VdA como eje motor de la acción.

En ambas pirámides aparecen representados los colectivos que están involucrados más directamente en el proceso de E-A: el equipo directivo, el equipo docente y el alumnado. Si bien, no puede obviarse que forman parte del ecosistema escolar también las familias y otros agentes educativos y sociales de la comunidad que contribuyen a la educación del alumnado.

Figura 1

Cambio de paradigma sobre la VdA en las escuelas



Nota. Elaboración propia.

El equipo directivo tradicionalmente se ha posicionado en la cúspide de la pirámide, dentro de un modelo jerárquico vertical de poder, seguido del profesorado, lo que ha relegado a los estudiantes al último lugar, de forma silenciada, bajo un régimen autoritario, adultocéntrico, basado en la rendición de cuentas y sustentado en una participación institucional controlada. El nuevo horizonte de escuela inclusiva y democrática ha traído consigo relaciones que se producen en un escenario de horizontalidad, desde el que se vislumbran nuevos perfiles para cada uno de estos colectivos.

- a) *Alumnado*: la generación alfa, que actualmente se encuentra en las escuelas, tiene una mayor conciencia en términos de igualdad, justicia social, tolerancia y respeto por las diferencias. La tendencia actual gira hacia un perfil de estudiante *activista*, que se muestra comprometido en campañas a favor de sus derechos. Un buen ejemplo es el grupo de “Estudiantes por la inclusión”, cuya acción en el contexto español ha sido documentada recientemente por Mojtar-Mendieta et al. (2025).
- b) *Profesorado*: en estos momentos se está apostando por la figura de activador/facilitador del aprendizaje y *catalizador* (motor) de cambios y transformaciones en la escuela. Esto implica un perfil docente que promueve con su enseñanza un aprendizaje verdaderamente democrático, profundo, participativo y colaborativo en el marco de una escuela inclusiva (Azorín y Fullan, 2022).
- c) *Equipo directivo*: la figura autoritaria que dirige desde arriba al profesorado ha quedado obsoleta. La escuela hoy necesita de *líderes aprendices*, personas que se forman para crear la escuela de sus sueños, que apuestan por un liderazgo pedagógico, compartido, distribuido, en red, y que descienden a la arena de las aulas para conocer de primera mano lo que sucede en ellas (Azorín et al., 2022).

En síntesis, Kirk (2025) alude a la necesidad de que la VdA encuentre su rumbo, se posicione, se reconozca y sirva para impulsar una transformación con impacto positivo en la vida de los estudiantes.

El objetivo de este artículo es identificar mecanismos y estrategias de participación que hacen emerger la VdA, así como reflexionar sobre el aporte de esta particular voz al avance de la inclusión.

3. Método

Para dar respuesta al objetivo se optó por un diseño cualitativo de investigación y por el método de estudio de caso único. El estudio de caso responde a una investigación que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real (Yin, 1994), como es la VdA en una escuela de Murcia. Según García-Sanz y Martínez-Clares (2012), este método se centra en el análisis de una situación particular para conocerla en profundidad y comprender e interpretar su singularidad, pudiendo ser una institución definida en un tiempo y lugar concreto y, por ende, los programas y actuaciones que en ella se llevan a cabo, como sucede aquí. La selección del caso vino dada por criterios de accesibilidad a la muestra y por la idoneidad de la escuela en lo que respecta al desarrollo de prácticas ligadas a la VdA, siguiendo el argumento de Álvarez y Puigdemívol (2014, p. 244), quienes valoran que el estudio de caso permite “elegir contextos concretos relevantes para la exploración de fenómenos desde dentro; sobre todo cuando parece que esa realidad está generando un cambio significativo con respecto al desarrollo escolar convencional”.

El estudio se contextualiza en el *Centro de Educación Infantil y Primaria “Santa Rosa de Lima”*, ubicado en el barrio de Los Rosales², un entorno altamente deprimido de la pedanía de El Palmar (Murcia), que cuenta con 4.500 habitantes, de los que un 54 % es de origen extranjero. Un estudio sobre desigualdad en los ocho barrios más desfavorecidos de la ciudad de Murcia sitúa a Los Rosales en el peor escenario de todos ellos, como punto caliente por su mayor índice de exclusión social y pobreza (Morales, 2020). En el barrio conviven familias de etnia gitana, marroquíes, subsaharianos, latinos y vecinos autóctonos. El nivel económico y sociocultural es muy bajo, la mayoría de las familias se encuentran actualmente sin trabajo.

En el curso escolar 2024/2025 han sido 186 los estudiantes matriculados, repartidos en 3 unidades en Educación Infantil y 8 en Educación Primaria. El 90 % del alumnado es de origen magrebí, mientras que el 10 % restante es alumnado español en desventaja sociocultural y económica, perteneciente a la población gitana en su mayoría. Con este telón de fondo, el Proyecto Educativo aspira a ofrecer una escuela intercultural inclusiva. En el marco de esta transformación la escuela ha abierto sus puertas a todos los agentes educativos y sociales que forman parte del proceso de E-A, haciendo honor al lema “juntos de la mano” que reza en su logo oficial, hasta conformar una *Comunidad de Aprendizaje* con la implementación de actuaciones de éxito (grupos interactivos, tertulias dialógicas, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, formación de familias, biblioteca tutorizada, etc.). Asimismo, incorpora el modelo de docencia compartida y son los recursos y los especialistas los que entran en las aulas, de manera que ningún estudiante sale de ellas.

Los informantes del caso han sido los propios estudiantes implicados en los mecanismos y estrategias de participación, el equipo directivo y tres maestras ligadas

² En el siguiente enlace puede visualizarse el recurso audiovisual creado por la entidad *Columbares*, en el que se presenta el *Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural* del barrio de Los Rosales, lo que va a permitir al lector comprender mejor la idiosincrasia de este particular contexto:

<https://www.youtube.com/watch?v=wI8SID5RwM4>

más directamente al trabajo de la VdA en el centro. Según Terrén y Sales (2016, p. 153), las estrategias comúnmente empleadas para favorecer la expresión y escucha del alumnado son, entre otras: “entrevistas, asambleas, encuestas, reuniones regulares de la plantilla y el alumnado, buzones de sugerencias, análisis de fotografías y dibujos”. Tomando algunas de estas estrategias como referencia, el estudio de caso se ha nutrido de las siguientes fuentes de información: durante las visitas realizadas a la escuela (una por trimestre) por parte de la investigadora de la Universidad de Murcia se ha realizado el *seguimiento de la implementación de mecanismos*, manteniendo *reuniones con el Equipo Directivo* y *observación de dinámicas* con el alumnado en las aulas, *revisión de grabaciones* de asambleas de delegados y asambleas diarias que han permitido extraer testimonios del alumnado, *cotejo de actas e instrumentos de evaluación*, *diario de campo de la investigadora* y *entrevista final* realizada a la directora de la escuela (grabada a través de zoom), dirigida a conocer desde su concepción el impacto que ha tenido la VdA en la escuela.

El Cuadro 2 presenta información sobre las experiencias de participación del alumnado que fueron desarrolladas durante el curso 2024/2025 y que han permitido la producción de datos para este trabajo:

Cuadro 2

Experiencias de participación del alumnado implementadas en la escuela

Experiencia	Objetivos	Participantes	Recogida de datos/evidencias
Asamblea de delegados	Favorecer la participación del alumnado en la dinámica de la escuela; canalizar propuestas y necesidades.	16 estudiantes (2 por nivel de Primaria y 2 de Infantil 5 años).	Actas de cada una de las sesiones, cuestionario final de asamblea de delegados y cuaderno de delegados.
Asamblea diaria	Crear espacios de diálogo en todas las aulas de la escuela a lo largo de la jornada escolar.	Todas las aulas del colegio.	Cuestionario de la práctica docente del profesorado. Cuestionario de convivencia. Registro docente, cuadernos de notas.
Comisiones mixtas	Garantizar la participación real de todos los sectores de la comunidad educativa en la organización de la escuela.	Miembros de todas las comisiones: alumnado, profesorado, familias, asociaciones	Actas de reuniones, cuestionarios específicos de evaluación interna.
El club de los valientes	Prevenir y resolver conflictos desde un enfoque dialógico; trasladar acuerdos de aula al conjunto de la escuela.	Todo el alumnado y profesorado de la escuela.	Observación participativa, informes de aula y memoria de convivencia.
Elección de la norma	Crear una norma común para la escuela desde la participación real de toda la comunidad educativa. Detectar las necesidades de convivencia y mejorarlas. Construir de forma participativa una norma común que responda a las necesidades de convivencia detectadas.	Comisión de Convivencia mixta, Claustro de profesores, familias, alumnado.	Cuestionarios, actas de reuniones, vídeos, entrevistas, asambleas de familias, actas de equipos docentes y memoria institucional.

Los relatos proporcionados por las personas informantes fueron transcritos, codificados y analizados, identificando en los diálogos dimensiones facilitadoras de la

VdA. Con el propósito de abordar el objetivo establecido se definieron tres categorías de análisis coherentes con los principales indicadores presentes en la literatura científica: *escucha*, *participación* y *transformación*, en torno a los que se han articulado los resultados que se presentan en el siguiente apartado. Asumiendo el tratamiento de estos datos desde una perspectiva dialógica, la investigadora compartió los resultados con la dirección da escuela llegando a acuerdos en las diferentes interpretaciones que maximizaron su objetividad y permitieron la configuración conjunta del “Ciclo EPT” que se presenta en el siguiente apartado desde una cosmovisión teórico-práctica para abordar la VdA.

4. Resultados

Los mecanismos de participación y transformación que se han identificado en la escuela como elementos potenciadores de la VdA aparecen representados en la Figura 2.

Figura 2

Mecanismos para hacer emerger la VdA en el CEIP Santa Rosa de Lima



Nota. Elaboración propia con uso de inteligencia artificial.

A continuación, se describen las oportunidades que ofrecen para el alumnado estos mecanismos.

Asamblea de delegados: las voces activas del alumnado hacia una escuela inclusiva y participativa.

La Asamblea de delegados es un espacio de diálogo y de participación, que tiene como propósito principal escuchar activamente al alumnado y establecer un canal eficaz de intercambio de información entre los diferentes niveles educativos. Participan en ella dos estudiantes de cada aula elegidos por consenso a principio de curso entre los miembros de los diferentes niveles de la etapa de primaria. De forma innovadora y con visión de continuidad pedagógica, se incorpora también al alumnado de 5 años como parte de un proceso de transición natural hacia Primaria, facilitando así una adaptación gradual, la generación de vínculos positivos y el sentido de pertenencia desde los primeros años de escolaridad.

Las reuniones, convocadas oficialmente por Jefatura de Estudios con una periodicidad mensual, se convierten en un laboratorio de ciudadanía donde los estudiantes ejercen habilidades comunicativas, deliberativas y de resolución de conflictos. En la Figura 3 aparece la imagen de una de las asambleas celebradas en la escuela.

Figura 3

Asamblea de delegados

Un elemento fundamental de cada sesión es el “punto de escucha del alumnado”, en el que se incluye una queja y dos propuestas de mejora constructivas, que pueden estar dirigidas a iniciativas como la mejora de los patios inclusivos, ideas para celebraciones escolares, o sugerencias para el acondicionamiento de espacios e infraestructuras. A modo de ejemplo, se incluyen los siguientes testimonios:

Queja: las peleas en el patio. Propuesta 1: no jugar con piedras. Propuesta 2: disponer de dos guardianes por clase para vigilar el patio. (Asamblea de delegados 1)

Queja: que no nos dejan jugar al fútbol. Propuesta 1: Que el profesor de la pista esté de árbitro. Propuesta 2: que algún alumno se ofrezca para ser árbitro. (Asamblea de delegados 2)

De este modo, los estudiantes manifiestan sus necesidades y ofrecen soluciones que se canalizan en el seno de la Asamblea. Este mecanismo fomenta el pensamiento crítico, la corresponsabilidad y el compromiso con el bienestar colectivo. La directora de la escuela manifiesta durante la entrevista que:

La Asamblea de delegados no es solo una herramienta organizativa, sino una apuesta firme por un modelo de escuela más humana, dialogante y transformadora. Una escuela donde cada voz cuenta, especialmente la de aquellos a quienes va dirigida la educación, que es el alumnado.

La asamblea diaria: un espacio de diálogo, pertenencia y aprendizaje compartido.

En la escuela, tanto en Infantil como en Primaria, el día comienza con una asamblea diaria de 10 minutos, una práctica que se ha convertido en pilar fundamental del proyecto educativo. Esta rutina no es solo un momento de encuentro, sino un espacio pedagógico de diálogo, reflexión y construcción colectiva entre alumnado y docentes. Su objetivo es generar un clima de confianza, pertenencia y participación activa desde el inicio de la jornada. Según la directora de la escuela, esta práctica:

Elimina barreras comunicativas y relacionales al ofrecer un marco de expresión respetuoso y guiado por normas compartidas; favorece la cohesión del grupo y el sentido de pertenencia, que son aspectos especialmente relevantes en contextos con alta diversidad cultural, lingüística o funcional, y permite visibilizar las distintas realidades del alumnado, promoviendo una cultura escolar basada en la igualdad, la comprensión mutua y el respeto a la diferencia.

En la Figura 4 aparece la imagen de una de las Asambleas diarias celebradas, que contribuye no solo al desarrollo de competencias clave, sino también al empoderamiento del alumnado como agente activo en la construcción de su comunidad educativa.

Figura 4

Asamblea diaria 2



Inspirada en los principios del aprendizaje dialógico, la asamblea promueve la igualdad en la interacción, reconociendo que todos y todas tienen algo valioso que aportar. La directora explica que:

Se realiza en círculo, simbolizando un “nosotros” que se construye al reunirse, escucharse y hablar cara a cara. No se obliga a nadie a intervenir, pero sí se garantiza el derecho a expresarse libremente, respetando opiniones diversas y fomentando el consenso como vía de acuerdo. La presencia del adulto no impone, sino que facilita, cede protagonismo al grupo y crea condiciones para el diálogo igualitario.

Además de ser un espacio de expresión libre y cooperación, la asamblea también cumple una función esencial en la educación emocional y la convivencia. Es aquí donde se comparte cómo se sienten, se tratan pequeños conflictos de forma dialogada y se recuerda el sentido de las normas comunes (véase a modo de ejemplo el contenido que recoge la Tabla 2).

Tabla 2

Situación narrada por un estudiante durante la celebración de la Asamblea 1

Durante la asamblea, un alumno relata una situación vivida en el patio: un niño se le acerca y le da una cachetada sin motivo aparente. Acto seguido, aparece una compañera —prima del agresor— y le hace una zancadilla, provocando su caída.

El maestro, con serenidad, le pregunta: ¿Y cómo se solucionó la situación? El alumno continúa explicando que, al día siguiente, regresó al patio y se encontró con un grupo aún más numeroso de niños que venían a por él. En ese momento, un compañero de aula se le acercó y le aconsejó no prestarles atención, que los ignorara (cortina mágica).

El maestro interviene entonces para validar parcialmente la estrategia de ignorar, explicando al grupo que, si bien en algunos casos funciona, cuando la gravedad del acoso es tan alta, es importante denunciar y pedir ayuda a los adultos responsables. A continuación, reconoce la actitud positiva del compañero que apoyó a este estudiante, señalando el uso de una estrategia de autorregulación que han trabajado en clase: “La Cortinilla Mágica” (Figura 5), un recurso simbólico para protegerse emocionalmente del daño verbal.

La Figura 5 representa “La Cortinilla Mágica”, recurso creado para trabajar con el alumnado.

Figura 5

Representación de la cortinilla mágica



Nota. Imagen creada por un maestro del centro.

Comisiones mixtas: la voz del alumnado en la estructura organizativa de la escuela.

La consolidación de comisiones mixtas de participación comunitaria ofrece espacios de corresponsabilidad conformados por alumnado, profesorado, familias y agentes del entorno. El papel protagonista del alumnado en la *Comisión Mixta de Convivencia*, en la que participan todos los miembros de la Asamblea de delegados, favorece su actuación como sujeto con capacidad para proponer, deliberar y decidir. Esta integración no responde a un planteamiento simbólico, sino a una concepción sustantiva de la participación como derecho y como práctica transformadora.

Al dar voz real al alumnado dentro de los órganos de gestión y toma de decisiones, no solo se reconoce su derecho a ser escuchado, sino que se transforma la manera en que la escuela es concebida: de un espacio de transmisión, a un espacio de construcción compartida. Según concluye a este respecto la directora:

Esta forma de participación genera aprendizajes cívicos que trascienden los contenidos curriculares. Los estudiantes aprenden a argumentar, a escuchar, a ceder, a construir consensos y a valorar la diversidad de opiniones. Aprenden democracia practicándola, y eso es uno de los aprendizajes más importantes que la escuela puede ofrecer.

Figura 6

Comisión de Convivencia del CEIP Santa Rosa de Lima*El Club de los Valientes: una estructura ética para la prevención de la violencia desde la VdA*

Una estrategia transversal que refuerza el papel activo del alumnado en la construcción de una cultura de buen trato, integrada desde los 3 hasta los 12 años. Busca dotar al alumnado de herramientas simbólicas y prácticas para denunciar cualquier forma de violencia o injusticia dentro del aula, de la escuela y del entorno comunitario.

El *Club de los Valientes* se ha desplegado mediante dinámicas pedagógicas integradas en la vida cotidiana del aula: lectura de cuentos, visionado de imágenes, dramatizaciones, debates, creación de decálogos consensuados sobre qué significa “ser valiente” y qué conductas se alejan de ese valor.

Este club no solo premia conductas ejemplares, sino que establece de forma colectiva mecanismos para la reparación y la reintegración. El alumnado ha participado activamente en la creación de protocolos que indican cuándo una conducta implica la salida del club y, lo más importante, cómo se puede volver a ingresar, a través del diálogo, la reflexión y el compromiso personal. Estas decisiones no las imponen los adultos, sino que emergen del propio grupo-clase, en coherencia con los principios del aprendizaje dialógico y la educación ética basada en la participación.

Al incorporar el *Club de los Valientes* como estructura institucionalizada y compartida, la escuela no solo promueve una cultura de paz, sino que empodera al alumnado como agente activo contra la violencia, reconociendo su derecho a expresar, señalar y actuar ante cualquier injusticia de forma legítima. Asimismo, constituye una herramienta pedagógica de gran valor, especialmente en contextos de diversidad y vulnerabilidad. La directora concluye que “su implantación refuerza la tesis de que la inclusión no se decreta: se construye colectivamente, desde el aula y con la VdA en la escuela”.

La elección participativa de una norma de convivencia: un proceso para Escuchar, Participar y Transformar

El pilar de la inclusión es la *educación para todos y todas, sin excepción* (UNESCO, 2020), lo que implica *no dejar a nadie atrás*, independientemente de sus circunstancias de partida.

Recientemente, el profesor Ainscow (2024), considerado uno de los padres de la inclusión, ha subrayado la importancia que tuvo la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) para el movimiento *Educación para Todos* (en adelante EPT) (precursor de la educación inclusiva), recordando la necesidad de crear una escuela en la que *todos los alumnos y las alumnas importen e importen por igual*. Tomando como fuente de inspiración las siglas EPT por el significado que hay detrás de ellas, se expone a continuación el “Ciclo EPT” (Figura 7), creado para *amplificar la VdA en la escuela inclusiva*:

Figura 7

Representación de las fases del Ciclo EPT



La construcción de una norma de convivencia común parte de una experiencia colectiva que ha implicado a todo el ecosistema educativo. Su duración ha sido de un curso escolar. Este proceso se estructuró a partir del Ciclo EPT, un enfoque centrado en reconocer la VdA como motor de cambio.

Fase I – ESCUCHAR: Diagnóstico participativo y activación de la VdA.

La escuela detectó al cierre del curso 2023/2024 una debilidad significativa: la escasa participación estructurada del alumnado en la vida escolar. A pesar de contar con redes sólidas de colaboración con familias, asociaciones y entidades del entorno, la VdA estaba ausente en procesos clave como la toma de decisiones, el diseño del proyecto educativo o la participación en comisiones mixtas. Este diagnóstico, fruto de la autoevaluación institucional y de espacios de reflexión compartidos, motivó la decisión de impulsar un nuevo modelo participativo centrado en la escucha activa del alumnado.

Para ello, se constituyó un grupo motor de cambio integrado por tres docentes, el equipo directivo y una investigadora de la Universidad de Murcia, en colaboración con la Comisión mixta de Convivencia (donde participan representantes de todos los agentes de la comunidad escolar). Este grupo adoptó un enfoque ético y pedagógico claro: escuchar al alumnado no es solo permitirle hablar, sino garantizar que su voz tenga un impacto real en las decisiones de la escuela. Esto, unido a la demanda de mejorar la convivencia en la escuela, dio lugar a un gran reto: “consensuar una norma por toda la comunidad”.

El primer paso fue escuchar al alumnado. A través de dinámicas participativas adaptadas a cada nivel, desde Infantil 3 años hasta 6º de Primaria se recogieron 120 aportaciones sobre situaciones conflictivas reales vividas en el día a día. Esta fase no fue solo una recogida de datos, sino un acto profundo de reconocimiento: el alumnado

expresó preocupaciones, identificó problemas y planteó según su criterio lo que no estaba funcionando bien.

El análisis posterior, realizado por la Comisión Mixta de Convivencia, permitió visibilizar una preocupación común: la violencia verbal y física. Aproximadamente el 90% de las voces recogidas mencionaban insultos, empujones o peleas como hechos frecuentes. Esta escucha activa reconfiguró la idea de “norma” entendida como imposición a una respuesta ética nacida de la experiencia vivida.

Fase 2 – PARTICIPAR: Construir desde el diálogo y la corresponsabilidad.

Con el diagnóstico en mano, se abrió la fase deliberativa. Cada clase trabajó, en asamblea, la creación de lemas que reflejaran un modelo de convivencia más justo y respetuoso. Paralelamente, las familias, el profesorado y las comisiones aportaron también sus propuestas.

El proceso culminó en una sesión plenaria de la Comisión Mixta de Convivencia, donde se debatieron y contrastaron las diferentes opciones. De forma espontánea, una alumna propuso el lema: “habla, sé valiente y trata bien a la gente”. Esta frase condensaba todo el recorrido anterior: el derecho a expresarse, la valentía para denunciar la injusticia y la responsabilidad de actuar bien con los demás. El lema fue acogido con entusiasmo y consensuado como la nueva norma común para la escuela, las familias y el barrio.

En paralelo, se codiseñaron actividades para la apropiación del lema y sus consecuencias pedagógicas en caso de incumplimiento. Esta fase no solo democratizó la toma de decisiones, sino que dotó al alumnado de un rol activo en la construcción normativa de la escuela.

Fase 3 – TRANSFORMAR: De la norma al compromiso compartido.

El lema elegido se integró de forma transversal en la vida escolar. Se diseñaron recursos didácticos específicos por ciclos, se realizaron murales y actividades en las aulas, y se promovió su difusión en la comunidad a través de encuentros con familias y entidades colaboradoras. El proceso culminó a final de curso con una celebración en la que toda la comunidad educativa visibilizó el lema como símbolo de identidad colectiva (Figura 7).

Este acto no fue una clausura, sino el inicio de una transformación sostenida. A partir de este momento, el lema deja de ser un cartel y pasa a ser un marco ético de actuación, apropiado por quienes lo han creado.

Las decisiones tomadas durante el proceso no se percibieron como “ajenas” sino propias. Según la directora de la escuela:

La experiencia vivida en la elección participativa de la norma de convivencia lo ejemplifica con claridad: al ser protagonistas del proceso, los estudiantes han interiorizado su valor ético y han contribuido activamente a su difusión y apropiación, no solo en la escuela, sino también en el barrio. Esto es parte del proceso de transformación con el que culmina la tercera fase del ciclo.

La elección colectiva de la norma de convivencia se configuró como un acto de justicia educativa en el que la norma no se impone, sino que se construye desde la vivencia, el diálogo y el compromiso compartido de la comunidad, logrando finalmente una participación que transforma.

Figura 7

Fiesta de celebración de la norma

5. Discusión y conclusiones

El estudio de caso que aquí se presenta ha permitido identificar los mecanismos y las estrategias de participación que la escuela ha puesto a disposición del alumnado para hacer emerger su voz, entre ellos: la asamblea de delegados, la asamblea diaria, las comisiones mixtas, el club de los valientes y la elección de la norma.

Los hallazgos obtenidos indican que estos mecanismos y estrategias han contribuido a *empoderar al alumnado*, lo que coincide con el estudio realizado por Sandoval y Messiou (2022). A su vez, los estudiantes han desarrollado un sentido de pertenencia, sintiéndose escuchados y valorados.

Paralelamente, a través de estructuras como la Asamblea diaria y el Club de los Valientes se ha producido una *mejora del clima escolar*, puesto que la convivencia se ha beneficiado notablemente del diálogo, el consenso y el respeto mutuo construido en torno a la VdA. Diversas investigaciones avalan que cuando los estudiantes participan en la toma de decisiones que afectan a su entorno educativo, se incrementa su motivación intrínseca, mejora su rendimiento académico y se reduce significativamente el conflicto escolar (Furrer y Skinner, 2003; Mitra, 2004).

Otra contribución innegable es la creación y el sostenimiento de una *cultura de corresponsabilidad*, en la que docentes, familias y alumnado han comenzado a compartir decisiones, lo que fortalece el tejido comunitario de la escuela. Tal y como señala Fielding (2018), cuando se confiere a los estudiantes un rol real en la configuración del entorno escolar, emergen formas auténticas de corresponsabilidad que transforman la cultura escolar. Esto responde al reto de replantear las relaciones de poder y avanzar hacia escenarios de mayor corresponsabilidad en el proceso de E-A desde la VdA (Soldevila et al., 2025).

Asimismo, la diversidad de voces ha permitido visibilizar necesidades antes ignoradas, especialmente de alumnado en situación de vulnerabilidad, lo que ha propiciado la *inclusión real* de estas voces en el día a día de la escuela. Esto alude a la oportunidad de interactuar con las VdA, utilizándolas como marco para abordar la marginación en la escuela (Messiou, 2013).

A tenor de los mecanismos y de las estrategias identificadas, quizás la elección de la norma sea la actuación que se acerca más puramente al ideal que proponen las bases de la VdA. Estudios previos en la literatura han puesto el foco de atención en el establecimiento de normas de aula como estrategia favorecedora de la VdA (Terrén y Sales, 2016). Sin embargo, tal y como se aborda en el marco teórico, una parte de la literatura mira con recelo a la representación estudiantil (Asamblea de delegados) como parte de la VdA dado que, en la práctica, puede no representar al alumnado en general sino a unos pocos (Ashton-Hay, 2025).

La incorporación sistemática y estructurada de la VdA en el CEIP Santa Rosa de Lima ha supuesto una transformación profunda en su cultura escolar, orientada hacia un modelo más inclusivo y democrático. Lógicamente, esto no habría sido posible sin el sueño de una gobernanza escolar democrática, pues como indican Murillo y Duk (2024, p. 12): “la primera idea para avanzar en la construcción de escuelas más democráticas es soñar, soñar colectivamente; y creer que ese sueño es alcanzable trabajando juntos”.

La participación activa del alumnado no solo es un derecho, sino también un motor de mejora institucional. Cuando se reconoce al alumnado como interlocutor válido y agente de transformación es posible avanzar hacia una escuela verdaderamente inclusiva y democrática. La experiencia acometida en este marco con la VdA sugiere que cuando se abre un espacio sostenido para la participación del alumnado, como sucede en el caso de las Comisiones Mixtas, la escuela no solo se transforma, sino que se humaniza.

Por otra parte, el camino hacia una escuela más inclusiva, el estudio de caso ha evidenciado la necesidad de mejorar la formación continua del profesorado en metodologías participativas e inclusivas para poder acometer estas dinámicas; sistematizar la recogida de información para una evaluación participativa; lidiar con resistencias iniciales por parte de algunos sectores del claustro y familias que requieren tiempo y diálogo para comprender el valor del cambio; asumir la carga que implica la implementación de estas estructuras organizativas, lo que exige una planificación rigurosa y sostenida, y considerar la participación desigual, pues no todos los grupos de alumnado se implican con la misma intensidad.

En definitiva, este proceso de transición supone pasar de una escuela que habla sobre el alumnado a una escuela que habla con el alumnado; de una escuela que deja de pensar sobre el alumnado y comienza a pensar con él. Cuando los estudiantes forman parte de estos espacios aportan ideas cargadas de sentido, propuestas conectadas con la realidad cotidiana y, sobre todo, una perspectiva ética y honesta que enriquece profundamente las decisiones escolares. Apostar por este tipo de dinámicas no es restar tiempo al currículo, es invertir en mejores condiciones para que el alumnado pueda desarrollarse plenamente. Por tanto, se concluye que el avance hacia una escuela más inclusiva, participativa y democrática es posible con la VdA.

Agradecimientos

Este artículo se ha realizado al amparo de las ayudas destinadas a promover agrupaciones de centros educativos para la realización y puesta en práctica de proyectos comunes que favorezcan la sostenibilidad, la educación inclusiva y la innovación educativa, concedida a la Red de Escuelas por la Inclusión y la Equidad (ACEPA24/00025, Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, Convocatoria de 2024), de la que forman parte ambas autoras.

Referencias

- Ainscow, M. (2024). *Every learner matters and matters equally. Making education inclusive*. UNESCO.
- Álvarez, C. y Puigdemívol, I. (2018). Cuando la comunidad entra en la escuela: Un estudio de casos sobre los grupos interactivos, valorados por sus protagonistas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(3), 239-253.
- Ashton-Hay, S. (2025). Student voice: Reviewing two decades of the literature to guide the next 20 years. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 22(1).
<https://doi.org/10.53761/w9tde483>
- Azorín, C. y Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Azorín, C. y Fullan, M. (2022). Leading new, deeper forms of collaborative cultures: Questions and pathways. *Journal of Educational Change*, 23, 131-143.
<https://doi.org/10.1007/s10833-021-09448-w>
- Azorín, C., Harris, A. y Jones, M. (2022). Distributed leadership and networking: exploring the evidence base. En D.M. Netolicky (Ed.), *Future alternatives for educational leadership. diversity, inclusion, equity and democracy* (pp. 63-75). Routledge.
- Azorín, C. y Sandoval, M. (2019). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: análisis de guías para la acción. *Siglo Cero*, 50(3), 7-27.
<https://doi.org/10.14201/scero2019503727>
- 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>
- Conner, J., Mitra, D.L., Holquist, S.E. y Boat, A. (2025). How teachers' student voice practices affect student engagement and achievement: exploring choice, receptivity, and responsiveness to student voice as moderators. *Journal of Educational Change*, 26, 89-118.
<https://doi.org/10.1007/s10833-024-09513-0>
- Cook-Shater, A. (2018). Tracing the evolution of student voice in educational research. En R. Bourke y J. Loveridge (Eds.), *Radical collegiality through student voice educational experience, policy and practice* (pp. 17-38). Springer.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25-1), 31-61.
- Fielding, M. (2018). Democracia radical y la voz del alumnado en las escuelas de secundaria. *Voces de la Educación, número especial*, 28-42.
- Furrer, C. y Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- García-Sanz, M. P. y Martínez-Clares, P. (2012). *Guía práctica para la realización de trabajos fin de grado y trabajos fin de máster*. Editum.
- Kirk, M. (2025). Student voice and agency for transformative change in matters that matter: Impactful inquiry in primary science. *The Australian Educational Researcher*, 52, 411-430.
<https://doi.org/10.1007/s13384-024-00721-4>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 30 de diciembre de 2020.

- Manghi, D., Valdés, R., Godoy, G., López, T., Melo-Letelier, G., Aranda, I. y Carrasco, P. (2022). Repensando la escuela inclusiva desde la perspectiva de los estudiantes. *Calidad en la Educación*, 57, 231-260. <https://doi.org/10.31619/caledu.n57.1191>
- Mannion, N. (2024). *Making children visible: Using student voices to shape inclusive practice in mainstream post-primary schools in Ireland* (Tesis doctoral). University of Limerick.
- Messiou, K. (2013). Engaging with students' voices: using a framework for addressing marginalisation in schools. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 97-108.
- 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., De los Reyes, E. J., Ping Dong, C. P. y Kachollom, V. (2025a). Student voice: bringing about change in primary schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. <https://doi.org/10.1080/09518398.2025.2455982>
- Messiou, K., De los Reyes, E. J., Ping Dong, C. P. y Kachollom, V. (2025b) 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>
- Mitra, D.L. (2004). The significance of students: Can increasing "student voice" in schools lead to gains in youth development? *Teachers College Record*, 106(4), 651-688. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.0035>
- Mojtar, L., Rascón, T. y Calderón, 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>
- Morales, F. J. (2020). Geografía de la desigualdad y la exclusión social en los barrios desfavorecidos de la ciudad de Murcia. *Vegueta. Anuario de la Facultad de Geografía e Historia*, 20, 433-468.
- 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>
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. ONU.
- Rinnooy Kan, W. F., Munniksma, A., Volman, M. y Dijkstra, A. B. (2024). Practicing voice: student voice experiences, democratic school culture and students' attitudes towards voice. *Research Papers in Education*, 39(4), 560-580. <https://doi.org/10.1080/02671522.2023.2178496>
- Sandoval, M. y Messiou, K. (2022). 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>
- 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*. <https://doi.org/10.1080/09518398.2025.2455981>
- Sandoval, M., Echeita, G. y Simón, C. (2022). Los estudiantes de Educación Primaria como cocreadores del currículo. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 26(2), 183-202. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.16918>
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar?: Herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 12-27. <http://orcid.org/0000-0003-1931-1872>
- Simó, N. y Feu, J. (2018). Ampliar la participación democrática del alumnado en los centros educativos ¿Es posible? *Voces de la Educación*, 1, 3-10.

- 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., Ceballos, N., Saiz, A. y Ruiz, J. (2019). ¿Es la participación inclusiva el unicornio en la escuela? Resultados de una investigación sobre la voz del alumnado en centros de educación obligatoria. *Publicaciones*, 49(3), 57-78. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11404>
- Terrén, M. y Sales, A. (2016). Establecimiento de normas de aula para favorecer la voz del alumnado. Estudio de caso español. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2),
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y educación. Todos y todas sin excepción*. UNESCO.
- Warford, K. (2024). Student voice and agency in primary and secondary education. *M. Ed. Literature Reviews*, 33.
- Wong, K. L., Briffett-Akt aş, C., Kong, W. F. O. y Ho, C. P. (2025). The student voice for social justice pedagogical method: Learning outcomes and challenges. *Active Learning in Higher Education*, 26(1), 25-39. <https://doi.org/10.1177/14697874231176488>
- Yin, R.K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.

Breve CV de las autoras

María Fe López Martínez

Directora del Centro de Educación Infantil y Primaria Santa Rosa de Lima, El Palmar, Murcia. Diplomada en Educación Primaria (con especialidad en Educación Infantil y en Pedagogía Terapéutica), Licenciada en Psicopedagogía y Titulada de Grado Medio de Danza Española. Con más de 20 años de experiencia docente en centros educativos, forma parte de la Comisión Regional de Directores de la Región de Murcia. Coordinadora de la Red de Escuelas Agrupadas Inclusivas y del proyecto autonómico de Comunidades de Innovación. Participa activamente en jornadas organizadas por el Centro de Profesores y Recursos (CPR) de la Región de Murcia, así como por universidades, asociaciones profesionales y otras entidades. Imparte cursos y ponencias sobre modelos inclusivos de atención a la diversidad y actuaciones de éxito en Comunidades de Aprendizaje, entre otros. Perfil en X: @InspeccionCurs2.

Email: mariafe.lopez@murciaeduca.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-9001-9388>

Cecilia Azorín

Profesora Titular de Universidad, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Diplomada en Educación Musical (Premio Extraordinario Fin de Carrera), Licenciada en Pedagogía (Premio Extraordinario Fin de Carrera y Primer Premio Nacional de Fin de Carrera), Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria, Máster en Género e Igualdad, Máster en Formación del Profesorado. Doctora en Educación por la Universidad de Murcia. Afiliada internacional del *Centre for International Research into Leadership in Education* (CIRLE). Sus líneas de investigación versan sobre inclusión,

mejora escolar, liderazgo y redes de colaboración en educación. A este respecto, ha publicado más de 50 artículos en revistas indexadas de diferentes países y es ponente habitual en conferencias internacionales como ECER, ICSEI y AERA. Perfil en X: @CeciliaAzorin. Página web: <https://ceciliaazorin.com>.

Email: cmaria.azorin@um.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8454-8927>