



Educación inclusiva, voz del alumnado, investigación y participación: una revisión sistemática (2014-2024)¹

Inclusive education, student voice, research and participation: A systematic review (2014-2024)

GIULIA MENEGHEL

Universidad Complutense de Madrid (UCM), España

giumeneg@ucm.es

<https://orcid.org/0009-0006-6380-8535>

ANA MARÍA DE LAS HERAS-CUENCA

Universidad Complutense de Madrid (UCM), España

delasheras@edu.ucm.es

<https://orcid.org/0000-0001-5259-1218>

LAURA RAYÓN -RUMAYOR²

Universidad Complutense de Madrid (UCM), España

larayon@ucm.es

<https://orcid.org/0000-0003-0339-8221>

Resumen:

Este trabajo revisa las investigaciones publicadas entre 2014 y 2024 sobre la voz del alumnado en la educación inclusiva. La revisión se realiza en las principales bases de datos internacionales, siguiendo la metodología PRISMA. Se obtienen 46 estudios empíricos cualitativos desarrollados en la etapa de educación obligatoria. Los resultados evidencian que en los estudios desarrollados en educación secundaria participan grupos específicos de estudiantes categorizados por diagnósticos o dificultades específicas, mientras que en los desarrollados en la educación primaria

Abstract:

This article systematically reviews research published between 2014 and 2024 on student voice in inclusive education. The review was carried out in the main international databases, following the PRISMA methodology. A total of 46 qualitative empirical studies conducted during the compulsory education stages were identified. The results show that in the studies conducted in secondary education, specific groups of students categorized by diagnoses or specific difficulties participate, while in those conducted in primary education, all students are included, regardless

1 Como referenciar este artículo (How to reference this article): Meneghel, G., De las Heras-Cuenca, A. M. y Rayon-Rumayor, L. (2026) Educación inclusiva, voz del alumnado, investigación y participación: una revisión sistemática (2014-2024). *Educatio Siglo XXI*, 44(3), 255-278. <https://doi.org/10.6018/educatio.648571>

2 Autor de correspondencia: Laura Rayon-Rumayor

se incluyen a todos los estudiantes, independientemente de etiquetas. Se observa que la mayoría de los estudios utilizan la entrevista, la observación y el grupo focal, menos frecuente es la utilización de métodos visuales-colaborativos. Se discute la tensión entre visibilizar las voces de estudiantes tradicionalmente marginados y reproducir categorías excluyentes, así como la relevancia de las técnicas creativas, como la foto-elicitación y la narración visual, para construir una presencia más inclusiva y auténtica. Se concluye que la participación del alumnado está condicionada por la etapa educativa en la que se desarrolla la investigación y se destaca la necesidad de fortalecer el uso de métodos no convencionales que puedan subvertir las relaciones de poder y concretar una presencia más radical del alumnado.

Palabras clave:

Educación inclusiva; voz del alumnado; investigación cualitativa; métodos visuales; revisión sistemática.

of labels. It was observed that most studies use interviews, observation, and focus groups; the use of visual and collaborative methods is less frequent. The tension between giving visibility to the voices of traditionally marginalized students and reproducing exclusionary categories is discussed, as well as the relevance of creative techniques, such as photo-elicitation and visual storytelling, to build a more inclusive and authentic presence. It is concluded that student participation is conditioned by the educational stage in which the research is conducted, and the need to strengthen the use of unconventional methods that can subvert power relations and foster a more radical presence of students is emphasized.

Key words:

Inclusive education; student voice; qualitative research; visual methods; systematic review.

Résumé:

Ce travail passe en revue les recherches publiées entre 2014 et 2024 sur la voix des élèves dans l'éducation inclusive. La revue a été réalisée dans les principales bases de données internationales selon la méthodologie PRISMA, permettant de sélectionner 46 études empiriques qualitatives menées dans le cadre de l'enseignement obligatoire. Les résultats mettent en évidence que les études réalisées dans le secondaire font participer des groupes spécifiques d'élèves catégorisés par des diagnostics ou des difficultés particulières, tandis que celles menées dans le primaire incluent l'ensemble des élèves, indépendamment de toute étiquette. On observe que la majorité des études utilise l'entretien, l'observation et le groupe focal, le recours aux méthodes visuelles et collaboratives étant moins fréquent. La discussion porte sur la tension entre le fait de rendre visibles les voix d'élèves traditionnellement marginalisés et celui de reproduire des catégories excluyantes, ainsi que sur l'importance des techniques créatives, telles que la photo-élicitation et la narration visuelle, pour construire une présence plus inclusive et authentique. L'étude conclut que la participation des élèves est conditionnée par le niveau d'enseignement dans lequel s'effectue la recherche, et souligne la nécessité de renforcer l'utilisation de méthodes non conventionnelles capables de subvertir les rapports de force et de concrétiser une présence plus radicale des élèves.

Mots-clés:

Éducation inclusive; voix des élèves; recherche qualitative; méthodes visuelles; revue systématique.

Fecha de recepción: 06-02-2025

Fecha de aceptación: 28-05-2025

Introducción

En el ámbito de la investigación en ciencias sociales, se planteó en la década de 1980 lo que se conoce como la crisis de la representación (Crawford y Turton, 1992; Gergen, 1992; Shotter, 2001). Un debate que cuestiona la descripción de la realidad social hecha únicamente desde la perspectiva del investigador, y señala los problemas epistemológicos y éticos que conlleva considerar esta única perspectiva como válida y legítima. Este debate ha permitido el surgimiento de nuevos procedimientos de investigación para construir conocimiento, focalizados en cómo los individuos viven y representan su propia realidad. Se genera un crecimiento y una diversificación de la investigación cualitativa sin precedentes (Banks, 2007; Flick, 2007) y surgen nuevos interrogantes sobre cómo integrar la perspectiva del investigador con la perspectiva de los participantes, quienes perciben la realidad desde dentro, sin categorías previas (Álvarez y Del Río, 1999; Bautista et al., 2012). Un elemento central del debate gira en torno a la importancia de reconsiderar las relaciones entre participantes e investigadores para generar una disrupción en los procedimientos y brindar otros modos de conocer y comprender (Gauntlett y Holzwarth, 2006; Mannay, 2017). Los métodos que se utilizan para recoger datos y producirlos se abren a nuevas posibilidades. A los ya tradicionales métodos de la entrevista, observación y grupos de discusión, y la producción de datos verbales consiguiente, se unen los métodos visuales y artísticos, cuyos datos permiten ver el mundo a través de los ojos de los participantes y adoptar su perspectiva, y, con ello, una comprensión desde dentro (Amenabarro, 2023; Bautista et al., 2018; Mulvihill y Swaminathan, 2024).

Planteamientos que han ido adquiriendo especial relevancia en la agenda de la investigación sobre la educación inclusiva, desde la preocupación por cómo conformar y recoger la voz del alumnado. Se cuestiona la participación de los estudiantes como simples informantes y se hace hincapié en su participación más radical en las distintas etapas del proceso de diseño y producción de datos, que incluye el co-ejercicio del poder y la toma de decisiones (Messiou, 2019; Walton, 2011). Emerge, en lo más profundo de la investigación sobre la educación inclusiva, la dimensión crítica.

Se trata de construir unos análisis sólidos y exhaustivos de la exclusión con el fin de cuestionar las relaciones sociales y culturales tal y como están mediadas por la educación a fin de dismantelar la opresión y promover la inclusión (Slee, 2011, p. 123).

Existe un creciente cuerpo de literatura que subraya la importancia de dar un lugar relevante a la voz del alumnado en la comprensión, cambio y co-construcción de los procesos educativos, con el objetivo de alcanzar una escuela inclusiva y democrática (Cook-Sather, 2006; Messiou, 2019; Mitra, 2003; Susinos y Ceballos, 2012). Si bien algunas iniciativas o experiencias bien intencionadas buscan fomentar la participación de los niños y niñas, a menudo ocultan estructuras que podrían perpetuar la verticalidad en las relaciones pedagógicas y otorgar al alumnado un rol pasivo.

Como subraya Cook-Sather (2006), se trata de empoderar al alumnado para que comparta su perspectiva y, así, enriquecer conversaciones vitales. Según esta autora, incluir las voces que frecuentemente no son tenidas en cuenta es imprescindible porque sienten directamente el impacto de las políticas educativas en su vida diaria. Para ello, es fundamental reconocer su posición singular ante los cambios profundos que necesariamente se debe trasladar a la investigación. *Dar voz* al alumnado conlleva considerar que son seres competentes y reconocer sus voces políticas (Fielding, 2004; Kallio, 2008). Nos adentramos en un enfoque de la vida en la escuela en el que la participación, la presencia y el éxito de todo el alumnado (Ainscow et al., 2006) exigen cambios radicales, tanto en sus prácticas como en la forma de entenderlas y expresarlas. Si la inclusión implica una escuela extraordinaria, como tal requiere una investigación extraordinaria (Slee, 2011). Una investigación que rompa con lo convencional, que permita centralizar las experiencias de los participantes de una forma real (Mannay, 2017; Parrilla, 2009; Parrilla et al., 2017), y que valore que cada estudiante tiene múltiples identidades que se despliegan en un contexto, la escuela, que es esencial para entender sus experiencias y sus modos de estar y participar, o no, en ella (Johnson y Walmsley, 2003; Mertens, 2005; Messiou, 2017). Una investigación que apueste por procedimientos que tengan en consideración la participación como proceso de presencia radical que otorgue visibilidad a los grupos tradicionalmente silenciados por la cultura hegemónica (Brinkmann, 2010). Esto exige

una vigilancia reflexiva sobre la elección de procedimientos y técnicas de registro y producción de datos, porque esta elección no es solo una cuestión metodológica. Se trata de un elemento clave en la tarea analítica de la interpretación de los datos y la reconstrucción de los procesos complejos y dinámicos de exclusión e inclusión en la escuela (Parrilla, 2009; Parrilla et al., 2017). Para tal fin, recientemente están cobrando relevancia las técnicas y procedimientos que hacen uso de registros de naturaleza audiovisual y artística producidos por los participantes, pues

son enfoques de investigación innovadores que también se denominan metodologías del “tercer espacio”, y provocan una alteración de las formas asumidas de pensar sobre el conocimiento y la investigación, al tiempo que permiten una exploración creativa de las cuestiones de investigación, dilemas que afectan a la complejidad del campo de la educación. (...) Tiene el potencial de facilitar pedagogías e indagaciones limítrofes que pueden utilizarse para alimentar y hacer avanzar una agenda que aborde cuestiones de desigualdad e inequidad social, (...) exponen la opresión, revelan líneas de resistencia y ofrecen posibilidades para una praxis transformadora (Mulvihill y Swaminathan, 2024, p. 50).

En la última década, se han realizado revisiones sistemáticas sobre metodologías en investigación educativa. González et al. (2017) analizan estudios en EE. UU. de 1990 a 2010, enfocándose en jóvenes marginados, con predominancia de enfoques cualitativos. Sandoval y Messiou (2020) evalúan estudios de 2000 a 2018 sobre el rol de estudiantes como investigadores, destacando la diversidad en técnicas de recolección de datos. Subban et al. (2022) revisan investigaciones de 2011 a 2021 sobre inclusión y exclusión en educación secundaria, donde predominan entrevistas y observaciones. Sun et al. (2022) analizan estudios de 2011 a 2022 en educación superior, que utilizan principalmente cuestionarios y encuestas.

Este estudio nace de la necesidad de interrogarse sobre quién tiene la oportunidad de expresarse y cómo se expresa y participa esa voz. Aspira a contribuir al debate sobre el valor de otras alternativas menos convencionales para hacer una investigación que sea en sí misma una práctica cada vez más inclusiva. Cómo se conforma la voz del alumnado en las investigaciones sobre inclusión educativa en las etapas de educación

obligatoria, a la luz de las problemáticas expuestas, permite plantear dos interrogantes:

- ¿Qué estudiantes participan en las investigaciones sobre la inclusión educativa?
- ¿Qué técnicas de recogida y de producción de datos se utilizan para apresar la voz del alumnado?

Marco empírico

La muestra se compone de un total de 46 artículos que han abordado empíricamente el tema de interés, entre los años 2014 y 2024. La búsqueda se realiza en las bases de datos de referencia internacional: Education Resources Information Center (ERIC) (accedido a través de ProQuest), PsycINFO (accedido a través de EbscoHost), Web of Science y Scopus.

Esta revisión utiliza las pautas Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) para aumentar la claridad y la precisión en la presentación de los resultados (Page et al., 2021). La selección de las dos primeras bases de datos se motiva por su especificidad dentro del contexto de la disciplina de investigación, y las otras dos se incluyen para facilitar investigaciones en un ámbito disciplinario más amplio (González et al., 2017; Sandoval y Messiou, 2020; Subban et al., 2022; Sun et al., 2022).

Se seleccionan términos de búsqueda utilizando la herramienta SPIDER (Cooke et al., 2012), según lo mostrado en la Tabla 1. Los términos de la muestra (S) y la evaluación (E) se alinean con los del fenómeno de interés (Pol), sin considerar el tipo de investigación (R) ni los términos de diseño (D), ya que se aceptan todas las técnicas de estudio. Los términos de búsqueda finales se presentan en la Figura 1.

Tabla 1
Selección de los términos de búsqueda a través de la herramienta SPIDER.

SPIDER Tool	Términos de búsqueda
S=Sample (Muestra)	student*
Pol=Phenomenon of Interest (Fenómeno de interés)	“student* voice*” AND inclusi*
D=Design (Diseño)	-
E=Evaluation (Evaluación)	voice*
R=Research type (Tipo de investigación)	-

Figura 1

Términos de búsqueda.

"student* voice*" AND inclusi*

El uso del carácter (*) para términos como "student" y "voice" permite una búsqueda exhaustiva de artículos al incluir formas plurales y variaciones. El uso de "inclusi*" asegura que artículos con "inclusion", "inclusive" y sus expresiones relacionadas sean rescatados. Las búsquedas se realizan en inglés debido a su prevalencia en títulos, palabras clave y resúmenes de los artículos. Se consideran estudios publicados en los últimos 10 años, desde enero de 2014 hasta enero de 2024, y solo aquellos que han sido publicados en revistas revisadas por pares. Se excluyen capítulos de libros, informes técnicos, presentaciones en conferencias o revistas no revisadas por pares.

Como se muestra en la Figura 2, la búsqueda inicial genera 672 artículos, de los cuales se eliminan duplicados con Zotero y se refina manualmente, obteniéndose 331 publicaciones. En la revisión de títulos y resúmenes, se aplican criterios de inclusión basados en el modelo SPIDER para estudios cualitativos.

- Muestra: los estudios involucran a estudiantes entre 6 y 16 años, ya que el objetivo de la revisión sistemática se centra en investigaciones realizadas en las etapas de la educación obligatoria. Conviene recordar que otras revisiones sistemáticas recientes se han centrado en niveles de educación superior (Subban et al., 2022; Sun et al., 2022).
- Fenómeno de interés: la revisión se centra en identificar estudios sobre la voz del alumnado y la investigación sobre educación inclusiva.
- Diseño: se consideran válidos estudios cualitativos.
- Evaluación: se examinan estudios que involucran directamente las voces del alumnado, sus perspectivas y sus consideraciones. Se excluyen, por lo tanto, estudios que involucran solo a profesionales o familias, sin considerar directamente a los estudiantes.
- Tipo de investigación: se consideran elegibles los estudios de naturaleza empírica. Además, se incluyen estudios escritos en inglés, español e italiano.

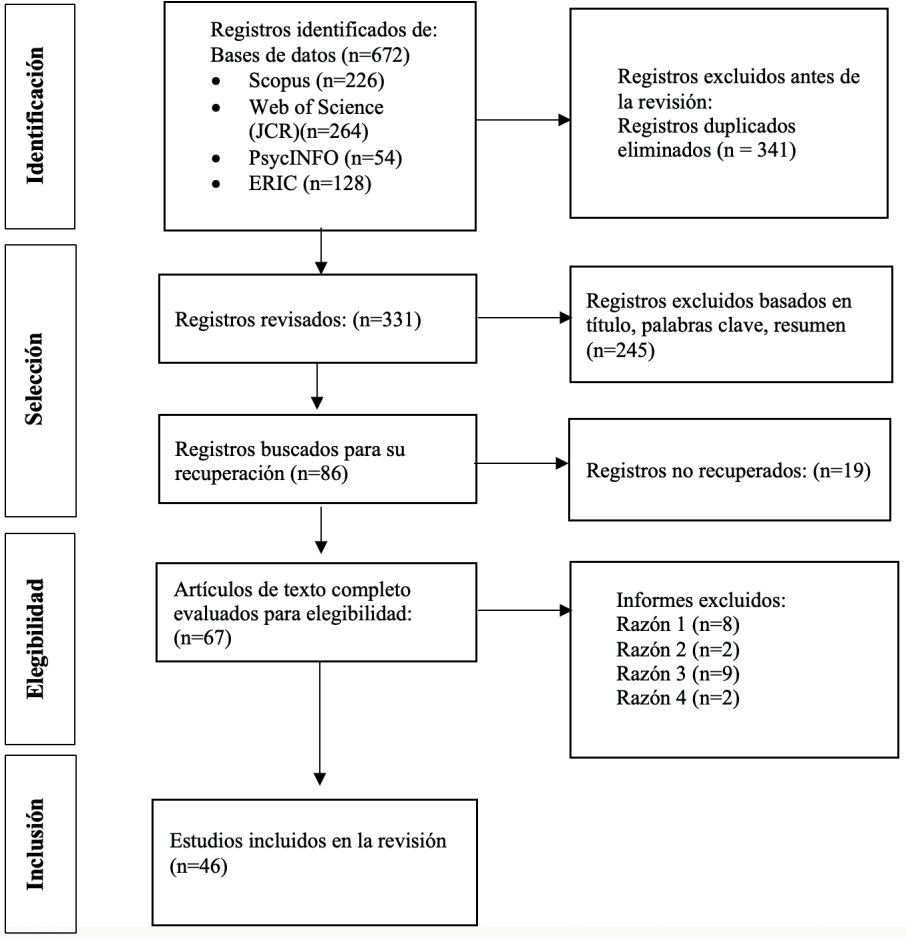
En los casos que un proyecto de investigación genere la producción de dos artículos, se sigue la sugerencia hecha por Feldhoff et al. (2016), con el fin de evitar una distorsión de los resultados y se tratan como un solo estudio.

Después de la revisión de 331 títulos y resúmenes, se excluyen los estudios que no cumplen con los criterios mencionados anteriormente. Eso da lugar a la selección de 86 textos completos, de los cuales 19 son informes que no se pueden recuperar, como se muestra en la Figura 2. Al examinar el texto completo, se excluyen 21 artículos por las siguientes razones.

- Razón 1: estudios basados en los mismos datos o conjunto de datos.
- Razón 2: estudios con diferentes contextos y poblaciones.
- Razón 3: estudios no cualitativos/empíricos.
- Razón 4: estudios que no involucran directamente la voz del alumnado.

La revisión incluye, por lo tanto, 46 estudios que cumplen con todos los criterios de selección.

Figura 2
Proceso de selección.



Resultados

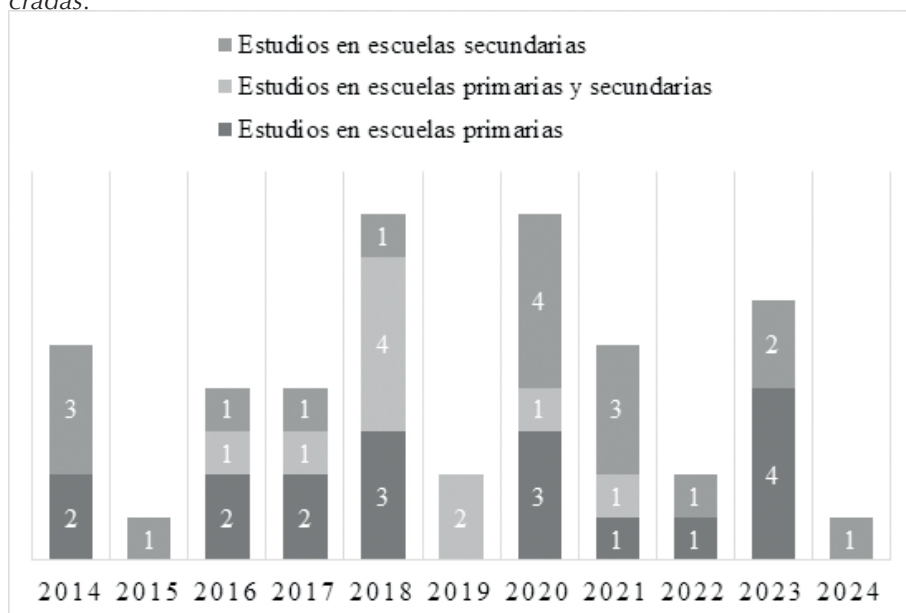
A continuación, se presentan los resultados encontrados sobre la producción científica y las principales características de los estudios seleccionados en relación con el objetivo general: analizar cómo se conforma la voz del alumnado en las investigaciones sobre inclusión educativa en las etapas de educación obligatoria.

La distribución de los estudios resulta bastante uniforme en la franja temporal definida, como se indica en la Figura 3. Se registra la misma

cantidad de estudios realizados en entornos de escuela primaria (n=18) y secundaria (n=18); sin embargo, hay un menor número de estudios que involucren a las dos etapas educativas de educación primaria y educación secundaria obligatoria (n=10).

Figura 3

Año de publicación de los estudios, tipo de centro y etapas educativas involucradas.



Otros aspectos identificados son las características de la población, la descripción de los participantes y los métodos de investigación cualitativa que se han utilizado, donde se han encontrado los siguientes resultados.

Número de participantes. El número de estudiantes involucrados es muy variable, ya que hay estudios con un número muy bajo de estudiantes (p. e.: Bajada et al., 2022; Picton y Banfield, 2020) y estudios que consideran hasta 100 estudiantes (p. e.: Mayes y Howell, 2018; Traver et al., 2023; Van Bergen et al., 2020).

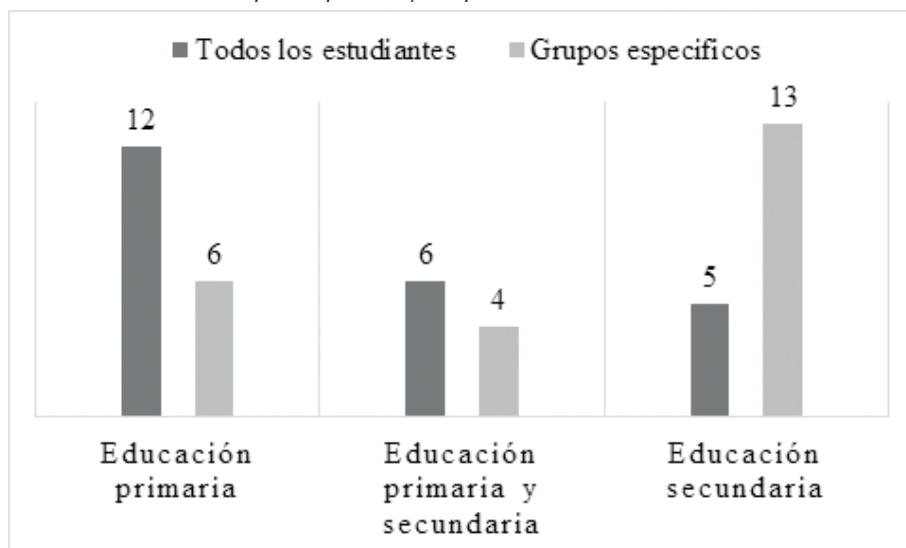
Edad. Como se evidencia en la Tabla 2 (que figura en los Anexos), solamente 6 estudios (p. e.: Ceballos et al., 2019; Katz y Sokal, 2016; Robinson, 2018; Treacy y Leavy, 2023) involucran a estudiantes con edades inferiores a 9 años. Los estudios realizados en educación primaria se

centran mayoritariamente en estudiantes de edades comprendidas entre los 10 y los 12 años (p. e.: Malkani y Rose, 2018; Thornton y Culp, 2020).

Características. Con este término se hace referencia a las categorías que se emplean para identificar al alumnado involucrado en los estudios (p. e.: estudiantes con discapacidad, estudiantes con riesgo de marginalización, etc.). La mayor parte de los estudios desarrollados en el nivel de educación primaria involucran a todo el alumnado (p. e.: Damiani y Wieczorek, 2017; García-Pérez y Montero, 2014; Quinn y Owen, 2016; Susinos y Haya, 2014). De 18 estudios solo 6 seleccionan a estudiantes que cumplan con una determinada etiqueta o categoría (p. e.: estudiantes con discapacidad intelectual, estudiantes en riesgo social, etc.) (p. e.: García-Carrión et al., 2020; Leeuw et al., 2018). Cuando los estudios se llevan a cabo en educación secundaria, la tendencia se invierte, pues son más las investigaciones orientadas a responder a las problemáticas específicas de grupos de estudiantes. (p. e.: Dimitrellou y Male, 2020; Koomen, 2016; Duque et al., 2021) En esta etapa, solamente 5 estudios involucran a todo el alumnado (p. e.: Cook y Warwick, 2023; Davis y Hall, 2020; Farré, 2020; Messiou y Hope, 2015), como se observa en la Figura 4 y en la Tabla 2 (Anexos).

Figura 4

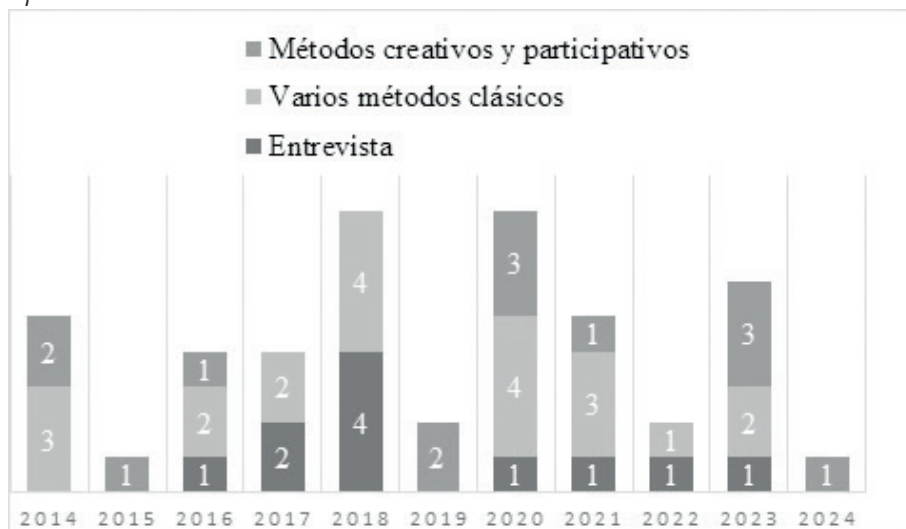
Características de los participantes y etapa educativa.



Métodos y técnicas de investigación. Del análisis de las técnicas utilizadas para apresar la voz del alumnado, se evidencia una uniformidad de uso en las diferentes etapas educativas (Tabla 2, Anexos). La técnica más utilizada es la entrevista (p. e.: Dare y Nowicki, 2018; Gasson et al., 2018; Hajisoteriou et al., 2022; Leeuw et al., 2018; Levitan, 2018), destacando estudios donde aparece como única técnica de recogida (Figura 5), pero también está presente en otros donde combinan varios métodos clásicos. Le sigue la observación (p.e.: Aquarone, 2021; Salem, 2021) y los grupos focales (p. e.: Ab Kadir, 2018; Escobedo et al., 2017) como técnicas más utilizadas.

Figura 5

Tipos de métodos utilizados en los estudios analizados.



Quedan relegados a un menor uso los cuestionarios (p.e.: Roos, 2023; Terrén y Sales, 2016). Pero también tienen una baja presencia los registros audiovisuales o artísticos (p. e.: Andriana y Evans, 2021; Ceballos et al., 2019) utilizados en estudios entre 2019 y 2023, y los métodos participativos, entre los cuales: *dialogic literary gatherings* (García-Carrión et al., 2020) *establishment of classroom rules through students' involvement* (Terrén y Sales, 2016), *star-chart y power maps* (Messiou, 2014) (Tabla 2, Anexos).

Discusión y conclusiones

En relación con el primer interrogante ¿qué estudiantes participan en las investigaciones sobre la inclusión educativa?, hay una diferenciación clara entre los estudios que se desarrollan en centros de educación primaria y en centros de educación secundaria.

En la etapa de educación secundaria, se observa una participación selectiva de grupos específicos de estudiantes, con intereses de investigación que se articulan en torno a categorizaciones basadas en patrones diagnósticos y de clasificación. Estudios de este tipo son el llevado a cabo por Whitburn (2014) que indaga sobre estudiantes con discapacidad visual, el estudio de Saggars et al. (2017) que analiza el bullying hacia estudiantes con trastorno del espectro autista, la investigación realizada por de Boer y Kuijper (2021) que explora las experiencias de aprendizaje de estudiantes con dificultades y problemas socioemocionales. En la misma línea, Salem (2021) indaga sobre la estigmatización y experiencias de violencia en estudiantes sirios, en situación de refugiados. Asimismo, Mansfield (2014) da voz a mujeres latinoamericanas y afroamericanas en situaciones de pobreza. En estos trabajos la participación exclusiva de estudiantes incluidos en categorías específicas puede ignorar la escuela como un espacio de prácticas culturales y políticas que perpetúan relaciones de poder asimétricas. Según Messiou (2017), los investigadores que se centran solo en ciertos estudiantes basan sus suposiciones en etiquetas, lo que puede legitimar la exclusión de algunos alumnos. Este enfoque desestimaría el papel de los iguales en el mantenimiento de estas relaciones de poder (Cook-Sather, 2006; Messiou, 2019; Mitra, 2003; Susinos y Ceballos, 2012). El grupo de iguales es fundamental para entender cómo se viven y experimentan las diferencias, y cómo pueden actuar como legitimadores de relaciones de opresión y socialmente injustas (Cook-Sather, 2006; Messiou, 2017). Contemplar la participación de unos estudiantes bajo una categorización distintiva obvia la escuela como un contexto que cuando agrupa, nombra y clasifica, perpetúa las diferencias y legitima las mismas categorías que la inclusión educativa quiere superar. Seleccionar estudiantes basándose en características como la discapacidad “socava el esfuerzo inclusivo” (Walton, 2011, p.83). Aunque es valioso mostrar la realidad de grupos oprimidos, se cuestiona si esta selección legitima la exclusión. Mertens (2005) también destaca la falacia de la homogeneidad, advirtiendo que

no se debe asumir que los miembros de grupos raciales, étnicos, con discapacidad o en desventaja socioeconómica son homogéneos.

Estas cuestiones muestran la tensión entre dar voz a grupos tradicionalmente silenciados y cómo alcanzar una producción e interpretación de los datos que garantice un conocimiento respetuoso con el carácter construido, procesual y dinámico de la exclusión. ¿Hasta qué punto el alumnado participa con plena conciencia en la recogida y producción de los datos para resignificarse social y educativamente? ¿En qué medida esta participación de grupos específicos de estudiantes incidiría aún más en su estigmatización, legitimando dinámicas de exclusión?

Por su parte, los estudios desarrollados en educación primaria muestran una tendencia a explorar las experiencias de inclusión y exclusión de todo el alumnado, independientemente de etiquetas o características predeterminadas. Algunos, como el de Hajisoteriou et al. (2017), investigan el impacto de diferencias culturales entrevistando tanto a estudiantes de la cultura mayoritaria como a minorías, para entender cómo se vive la diferencia cultural en la escuela. Otros estudios, como el de Messiou y Lowe (2023), identifican a estudiantes en riesgo de exclusión tras un análisis inicial. Esto se alinea con la idea de que la educación inclusiva debe considerar a todo el estudiantado, no solo a aquellos con discapacidades o necesidades educativas especiales, como señalan Slee y Allan (2001). Un enfoque de investigación que sería coherente con lo que estos autores subrayan: “la educación inclusiva no se ocupa solo de los estudiantes con discapacidades, de aquellos a quienes describimos como con ‘necesidades educativas especiales’. Se ocupa de todos los estudiantes” (Slee y Allan, 2001, p. 177).

En relación con el segundo interrogante ¿qué técnicas de recogida y de producción de datos se utilizan para apresar la voz del alumnado?, se observa el predominio de técnicas cualitativas convencionales, destacando la entrevista, la observación y los grupos focales. En el estudio de Hastie et al. (2023), se emplea la entrevista para analizar el valor de los agrupamientos homogéneos en la práctica deportiva desde la perspectiva estudiantil, contrastándola con la de los docentes. Leeuw et al. (2018) utilizan entrevistas para explorar las experiencias de estudiantes con dificultades sociales y emocionales relacionadas con la victimización y la exclusión. Por su parte, Picton y Banfield (2020) combinan entrevistas y observación para identificar obstáculos que afectan el sentido de pertenencia en estudiantes de minorías culturales. Los procedimientos

y técnicas utilizados en una investigación condicionan, impulsan y determinan que la investigación se oriente *sobre* los estudiantes o *con* los estudiantes (Fielding, 2004; Mannay, 2017). Las técnicas que se utilicen definen un conjunto de relaciones entre investigadores y participantes y un enfoque epistémico sobre quien tiene autoridad para generar datos y quien no (Gauntlett y Holzwarth, 2006; Mannay, 2017).

Téngase en cuenta que el uso exclusivo de la entrevista, la observación y los grupos focales podría limitar el modo en que se representa la voz del alumnado al actuar las categorías previas del investigador en la producción, análisis e interpretación de los datos. Un problema que la investigación sobre la educación inclusiva aspiraría a superar con el uso combinado de registros y producción de datos visuales y artísticos por parte del alumnado. En el campo de las ciencias sociales han irrumpido técnicas más disruptivas y creativas que desautorizan al investigador para hablar en nombre de los participantes, y buscan una mirada más activa, productiva y una presencia más radical para generar conocimiento y subvertir las relaciones de poder. Planteamientos que ponen en valor la perspectiva Emic, y que podrían enriquecer la investigación sobre la educación inclusiva (Bautista et al., 2012).

En esta línea, se desarrolla el estudio de Susinos et al. (2019) quienes investigan cómo estudiantes de diferentes niveles educativos utilizan la tecnología para implementar procesos de mejora escolar, promoviendo una escuela más participativa y democrática. Ceballos et al. (2019) destacan el uso de técnicas como foto-elicitación y observación para mejorar la convivencia. Messiou (2014) muestra cómo estudiantes como co-investigadores emplean diversas técnicas, incluyendo entrevistas y mapas de poder, para fomentar la participación de compañeros en situaciones de marginación. Estos estudios demuestran que la combinación de métodos visuales y creativos con métodos cualitativos convencionales transforma las relaciones en el campo y promueve una participación más profunda y radical de los estudiantes (Fielding, 2004; Moreno-Montoro et al., 2017; Mulvihill y Swaminathan, 2024).

La recopilación de datos es más rica y profunda con las metodologías visuales y artísticas, se adaptan mejor a la complejidad de los fenómenos estudiados y amplían el acceso a dimensiones de la realidad a las que no llegan los métodos convencionales (Guillemin y Drew, 2010). Un aspecto que ha cobrado presencia en la literatura científica sobre la voz del alumnado de los últimos cinco años. Entre los catorce estudios que han

utilizado técnicas creativas y participativas, en cinco de ellos se opta por utilizar registros visuales o artísticos (Andriana y Evans, 2021; Ceballos et al., 2019; Kefallinou y Howes, 2024; Messiou y Lowe, 2023; Susinos et al., 2019). En los mismos, se produce un análisis multinivel que permite al investigador un acceso a datos y revelaciones no accesibles a través de ningún otro medio. Téngase en cuenta que permiten conocer y comprender emociones, relaciones y actitudes intangibles difíciles de comunicar oralmente o por escrito (Bautista et al., 2012).

Estas consideraciones son importantes ante los resultados obtenidos. En esta revisión son numerosos los estudios que involucran a estudiantes que experimentan dificultades culturales y lingüísticas. En estudios como el de Picton y Banfield (2020) se evidencia la presencia de barreras lingüísticas y culturales que dificultan la conformación de la voz del alumnado. El uso de técnicas sensoriales, artísticas o audiovisuales facilitaría la expresión de los estudiantes y garantizaría un mejor entendimiento de su propia situación. El estudio de Kangas (2020) entrevista a estudiantes con discapacidad. En este tipo de estudios, el uso combinado de entrevistas con técnicas visuales o artísticas podría facilitar la obtención de datos más profundos y recoger una subjetividad difícilmente alcanzable a través solamente del lenguaje oral. El estudio de Robinson (2018) permite realizar similares consideraciones. Los padres de los estudiantes con discapacidad participan en las entrevistas, como apoyo para que el punto de vista de sus hijos e hijas se pueda expresar. El uso de registros visuales podría ser una buena alternativa para la expresión de la voz en primera persona de estos estudiantes. También en investigaciones sobre interculturalidad, como las de Hajisoteriou et al. (2017; 2022), se podrían usar las narraciones audiovisuales para llevar a una comprensión del otro más profunda. Las narraciones facilitan la comunicación e intercambio de significados no alcanzable de otra forma, y construyen un conocimiento intersubjetivo de la realidad (Bautista et al., 2012). En esta línea, se ubica el estudio de Messiou y Lowe (2023) que da voz también a estudiantes considerados *hard to reach*, mediante el uso de una multiplicidad de técnicas para conformar su voz, como el uso de imágenes, la fotografía y el dibujo. El uso de metodologías como la foto-elicitación y el dibujo, y la posterior narrativa visual, puede ser compartida, y canalizar una participación grupal que permite una mayor coherencia epistemológica, pues todo el alumnado puede participar y la investigación se convierte en sí misma en una práctica inclusiva.

La investigación sobre educación inclusiva se encuentra en un momento de transformación y apertura a nuevos métodos y técnicas que democratizen los procedimientos en el trabajo campo. Hay un interés por una participación más radical en el diseño y producción de datos, que incluye el co-ejercicio del poder y la toma de decisiones entre investigador y participantes. Una investigación con voluntad de alumbrar nuevas vías para hacer emerger la mirada y la voz del alumnado, como condición ineludible para subvertir los valores y creencias que legitiman las condiciones de exclusión. Este avance plantea nuevos retos y dilemas en la investigación, como es la reflexión crítica sobre las relaciones de poder y voz que, a la postre, deslegitima la investigación desarrollada bajo el modelo del déficit que individualiza los problemas de exclusión y descontextualiza la voz de las minorías a categorías diagnósticas.

Financiación: Ayudas para la financiación de proyectos de investigación UCM 2023, PR12/24-31578.

Referencias

- Ab Kadir, M. A. (2018). An inquiry into critical thinking in the Australian curriculum: Examining its conceptual understandings and their implications on developing critical thinking as a "general capability" on teachers' practice and knowledge. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(4), 533–549. <https://doi.org/10.1080/02188791.2018.1535424>
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Álvarez, A. y del Río, P. (1999). La puesta en escena de la realidad cultural: Una aproximación histórico-cultural al problema de la etnografía audiovisual. *Revista de Antropología Social*, (8), 121-136.
- Amenabarro Iraola, E. (2023). Análisis de las relaciones pedagógicas entre el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria: una experiencia mediante la foto-elicitación. *Educatio Siglo XXI*, 41(2), 189–210. <https://doi.org/10.6018/educatio.525251>
- Andriana, E. y Evans, D. (2021). Voices of students with intellectual disabilities: Experiences of transition in "inclusive schools" in Indonesia. *British Journal of Learning Disabilities*, 49(3), 316-328. <https://doi.org/10.1111/bld.12411>
- Aquarone, F. (2021). Student experiences of democratic education and the implications for social justice. *Theory and Research in Education*, 19(1), 40-64. <https://doi.org/10.1177/14778785211005695>
- Bajada, G., Callus, A. M. y Borg, K. (2022). Unpretentious education: A Foucaultian

Meneghel, G., De las Heras-Cuenca, A. M. y Rayon-Rumayor, L. (2026) Educación inclusiva, voz del alumnado, investigación y participación: una revisión sistemática (2014-2024). *Educatio Siglo XXI*, 44(3), 255-278.

study of inclusive education in Malta. *Disability & Society*, 37(8), 1247–1271. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1874877>

Banks, M. (2007). *Using visual data in qualitative research*. Sage.

Bautista, A., Rayón, L. y de las Heras, A. (2012). Value of audiovisual records in intercultural education. *Comunicar*, 39, 169-176. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-07>

Bautista, A., Rayón, L. y de las Heras, A. (2018). Imágenes experienciales y foto-elicitación en la formación del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 36 (2), 135-162. <http://dx.doi.org/10.6018/j/333001>

Brinkmann, S. (2010). Human vulnerabilities: Toward a theory of rights for qualitative researchers. In N. K. Denzin & M. D. Giardina (Eds.), *Qualitative Inquiry and Human Rights* (pp. 82–99). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315421575>

de Boer, A. y Kuijper, S. (2021). Students' voices about the extra educational support they receive in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 625–641. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790884>

Ceballos, N., Calvo, A. y Haya, I. (2019). Student consultation strategies as a lever for school improvement. Results of a collaborative study. *Culture and Education*, 31(4), 780-813. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1656937>

Cook, V. y Warwick, P. (2023). Realising student voice through dialogic engagement with a microblogging tool. *Education 3-13*, 51(1), 156–170. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1955947>

Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: "Student voice" in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359–390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>

Cooke, A., Smith, D. y Booth, A. (2012). Beyond PICO: The SPIDER tool for qualitative evidence synthesis. *Qualitative Health Research*, 22(10), 1435-1443. <https://doi.org/10.1177/1049732312452938>

Crawford, P.I. y Turton, D. (1992). *Film as Ethnography*. Manchester University Press.

Damiani, J. y Wiecek, D. (2017). Managing the ebb and flow: A case for calling forth student voice. *Journal of School Administration Research and Development*, 2(1), 8-17. <https://doi.org/10.32674/jsard.v2i1.1921>

Dare, L. y Nowicki, E. (2018). Strategies for inclusion: Learning from students' perspectives on acceleration in inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 69, 243-252. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.017>

Davis, C. L. y Hall, L. M. (2020). Spoken word performance as activism: Middle school poets challenge American racism. *Middle School Journal*, 51(2), 6–15. <https://doi.org/10.1080/00940771.2019.1709256>

Dimitrellou, E. y Male, D. (2020). Understanding what makes a positive school experience for pupils with SEND: Can their voices inform inclusive practice?. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(2), 87-96. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12457>

Duque, E., Carbonell, S., De Botton, L. y Roca-Campos, E. (2021). Creating learning environments free of violence in special education through the dialogic model of prevention and resolution of conflicts. *Frontiers in Psychology*, 12, 662831. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662831>

- Meneghel, G., De las Heras-Cuenca, A. M. y Rayon-Rumayor, L. (2026) Educación inclusiva, voz del alumnado, investigación y participación: una revisión sistemática (2014-2024). *Educatio Siglo XXI*, 44(3), 255-278.
- Escobedo, P., Sales, A. y Traver, J. A. (2017). La voz del alumnado: Su silencio y la cultura profesionalista. *Educación XXI*, 20(2), 299-318. <https://doi.org/10.5944/educx1.19045>
- Farré, L. (2020). Contextos de aprendizaje participativos en secundaria: De la presencialidad a la virtualidad. *Obra Digital*, 19, 133-148. <https://doi.org/10.25029/od.2020.284.19>
- Feldhoff, T., Radisch, F. y Bischof, L. M. (2016). Designs and methods in school improvement research: A systematic review. *Journal of Educational Administration*, 54(2), 209-240. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2014-0083>
- 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>
- Flick, U. (2007). Introduction. In M. Banks, *Using visual data in qualitative research* (pp. 11-16). Sage
- García-Carrión, R., Villardón, L., Martínez, Z. y Marauri, J. (2020). Exploring the impact of dialogic literary gatherings on students' relationships with a communicative approach. *Qualitative Inquiry*, 26(8-9), 996-1002. <https://doi.org/10.1177/1077800420938879>
- García-Pérez, D. y Montero, I. (2014). Organización y fomento de la participación del alumnado en educación primaria. Un estudio cualitativo de casos. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(2), 211-238. <http://dx.doi.org/10.4471/remie.2014.11>
- Gasson, N. R., Burnett, G., Sanderson, L. J. y van der Meer, J. (2018). (Re)Conceptualising inclusive education in New Zealand: Listening to the hidden voices. *Disability & Society*, 33(4), 618-637. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1436042>
- Gauntlett, D. y Holzwarth, P. (2006). Creative and visual methods for exploring identities. *Visual studies*, 21(01), 82-91. <https://doi.org/10.1080/14725860600613261>
- Gergen, K. J. (1992). *El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Paidós
- González, T. E., Hernandez, D. I. y Artilles, A. J. (2017). In search of voice: Theory and methods in K-12 student voice research in the US, 1990-2010. *Educational Review*, 69(4), 451-473. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1231661>
- Guillemin, M. y Drew, S. (2010). Questions of process in participant-generated visual methodologies. *Visual Studies*, 25(2), 175-188. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2010.502676>
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C. y Angelides, P. (2017). Mapping cultural diversity through children's voices: From confusion to clear understandings. *British Educational Research Journal*, 43(2), 330-349. <https://doi.org/10.1002/berj.3266>
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C. y Angelides, P. (2022). Rethinking interculturalism: Student voices on promoting intercultural school development. *Research Papers in Education*, 37(2), 249-274. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849367>
- Hastie, P. A., Brock, S. J., Buchanan, A. B. y Moore, M. E. (2023). Stakeholders' perceptions of within-class ability grouping in a primary school physical education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2219276>

Meneghel, G., De las Heras-Cuenca, A. M. y Rayon-Rumayor, L. (2026) Educación inclusiva, voz del alumnado, investigación y participación: una revisión sistemática (2014-2024). *Educatio Siglo XXI*, 44(3), 255-278.

- Johnson, K. y Walmsley, J. (2003). *Inclusive research with people with learning disabilities: Past, present and futures*. Jessica Kingsley Publishers.
- Kallio, K. P. (2008). The body as a battlefield: Approaching children's politics. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 90(3), 285-297. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0467.2008.293.x>
- Kangas, S. E. N. (2020). Counternarratives of English learners with disabilities. *Bilingual Research Journal*, 43(3), 267-285. <https://doi.org/10.1080/15235882.2020.1807424>
- Katz, J. y Sokal, L. (2016). Universal design for learning as a bridge to inclusion: A qualitative report of student voices. *International Journal of Whole Schooling*, 12(2), 36-63. <https://link.gale.com/apps/doc/A481880755/AONE?u=anon~5162f4e0&sid=google Scholar&xid=5e3d7e0b>
- Kefallinou, A. y Howes, A. (2024). Experiencing 'inclusion': A critical and systemic analysis of young people's voices in English and Greek mainstream secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2132424>
- Koomen, M. H. (2016). Inclusive science education: Learning from Wizard. *Cultural Studies of Science Education* 11, 293-325. <https://doi.org/10.1007/s11422-015-9668-6>
- de Leeuw, R. R., de Boer, A. A. y Minnaert, A. E. M. G. (2018). Student voices on social exclusion in general primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 166-186. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424783>
- Levitan, J. (2018). The danger of a single theory: Understanding students' voices and social justice in the Peruvian Andes. *Teachers College Record*, 120(2), 1-36. <https://doi.org/10.1177/016146811812000208>
- Malkani, R. y Rose, R. (2018). Learning from the voices of first generation learners in a remote community of Maharashtra, India. *International Journal of Whole Schooling*, 14(2), 104-127. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1191334.pdf>
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea.
- Mansfield, K. C. (2014). How Listening to student voices informs and strengthens social justice research and practice. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 392-430. <https://doi.org/10.1177/0013161X13505288>
- Mayes, E. y Howell, A. (2018). The (hidden) injuries of NAPLAN: Two standardised test events and the making of 'at risk' student subjects. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1108-1123. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1415383>
- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Messiou, K. (2014). Working with students as co-researchers in schools: A matter of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 601-613. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.802028>
- Messiou, K. y Hope, M. A. (2015). The danger of subverting students' views in schools. *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1009-1021. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1024763>
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink?. *In-*

- ternational Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146–159. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>
- Messiou, K. (2019). The missing voices: Students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 768–781. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326>
- Messiou, K. y Lowe, A. (2023). Developing student-researchers in primary schools through inclusive inquiry. *Educational Action Research*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/09650792.2023.2298418>
- Mitra, D. L. (2003). Student voice in school reform: Reframing student-teacher relationships. *McGill Journal of Education*, 38(2), 289-304. <https://mje.mcgill.ca/article/view/8686>
- Moreno-Montoro, M.-I., Tirado, A., López-Peláez, M.-P. y Martínez-Morales, M. (2017). Investigación basada en las artes como investigación educativa: Análisis de una experiencia en el Colegio San Isidro en Guadalén. *Educatio Siglo XXI*, 35(1), 125–144. <https://doi.org/10.6018/j/286251>
- Mulvihill, T. M. y Swaminathan, R. (2024). *Investigación educativa basada en las artes*. Morata.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71, . <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Parrilla, Á. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de educación*, 349, 101-117.
- Parrilla, Á., Raposo, M., Martínez, E. y Doval, M. I. (2017). Materiales didácticos para todos: El carácter inclusivo de fotovoz. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 17–38. <https://doi.org/10.6018/j/308881>
- Picton, F. y Banfield, G. (2020). A story of belonging: schooling and the struggle of students of refugee experience to belong. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(6), 841–853. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1552921>
- Quinn, S. y Owen, S. (2016). Digging deeper: Understanding the power of ‘student voice’. *Australian Journal of Education*, 60(1), 60-72. <https://doi.org/10.1177/0004944115626402>
- Robinson, S. (2018). Safety and harm in school: Promoting the perspectives of students with intellectual disability. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18, 48-58. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12417>
- Roos, H. (2023). Students’ voices of inclusion in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 113, 229–249. <https://doi.org/10.1007/s10649-023-10213-4>
- Saggers, B., Campbell, M., Dillon-Wallace, J., Ashburner, J., Hwang, Y.-S., Carrington, S. y Tones, M. (2017). Understandings and experiences of bullying: Impact on students on the autism spectrum. *Australasian Journal of Special Education*, 41(2), 123–140. <https://doi.org/10.1017/jse.2017.6>
- Salem, H. (2021). Realities of school ‘integration’: Insights from Syrian refugee students

Meneghel, G., De las Heras-Cuenca, A. M. y Rayon-Rumayor, L. (2026) Educación inclusiva, voz del alumnado, investigación y participación: una revisión sistemática (2014-2024). *Educatio Siglo XXI*, 44(3), 255-278.

- in Jordan's double-shift schools. *Journal of Refugee Studies*, 34(4), 4188–4206. <https://doi.org/10.1093/jrs/feaa116>
- 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>
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Amorrortu
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Slee, R. y Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 173–192. <https://doi.org/10.1080/09620210100200073>
- Subban, P., Woodcock, S., Sharma, U. y May, F. (2022). Student experiences of inclusive education in secondary schools: A systematic review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 119, 103853. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103853>
- Sun, S., Gao, X., Rahmani, B. D., Bose, P. y Davison, C. (2022). Student voice in assessment and feedback (2011–2022): A systematic review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(7), 1009-1024. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2156478>
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194>
- 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>
- Susinos, T., Calvo, A., Rodríguez Hoyos, C. y Saiz Linares, Á. (2019). ICT for inclusion. A student voice research project in Spain. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 39-54. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.iisv>
- 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), 151-166. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200010>
- Thornton, L. y Culp, M. E. (2020). Instrumental opportunities: Music for all. *Update: Applications of Research in Music Education*, 38(3), 48-57. <https://doi.org/10.1177/8755123320907140>
- Traver, J. A., Ballesteros, B., Ozerinjauregi Beldarrain, N. O. y Maíquez, M. del Cerezo, C. (2023). Leading the curriculum towards social change: Distributed leadership and the inclusive school. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(3), 554-574. <https://doi.org/10.1177/1741143221991849>
- Treacy, M. y Leavy, A. (2023). Student voice and its role in creating cognitive dissonance: The neglected narrative in teacher professional development. *Professional Development in Education*, 49(3), 458–477. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1876147>
- Van Bergen, P., Graham, L. J. y Sweller, N. (2020). Memories of positive and negative

Meneghel, G., De las Heras-Cuenca, A. M. y Rayon-Rumayor, L. (2026) Educación inclusiva, voz del alumnado, investigación y participación: una revisión sistemática (2014-2024). *Educatio Siglo XXI*, 44(3), 255-278.

ve student-teacher relationships in students with and without disruptive behavior. *School psychology review*, 49(2), 178-194. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1721319>

Walton, E. (2011). "They discluded me": Possibilities and limitations of children's participation in inclusion research in South Africa. *Perspectives in Education*, 29(1), 83-92.

Whitburn, B. (2014). 'A really good teaching strategy': Secondary students with vision impairment voice their experiences of inclusive teacher pedagogy. *British Journal of Visual Impairment*, 32(2), 148-156. <https://doi.org/10.1177/0264619614523279>

