

Participación del alumnado en el diseño de espacios de aprendizaje

Student Participation in the Design of Learning Spaces

Guillermo Bautista Perez

Psychology and Educational Sciences, UOC, Spain
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4312-7020>
Email: gbautista@uoc.edu

Anna Escofet Roig*

Faculty of Education, Universitat de Barcelona, Spain
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2230-8802>
Email: annaescofet@ub.edu

Marta López Costa

Psychology and Educational Sciences, UOC, Spain
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0199-4089>
Email: mlopezc@uoc.edu

Recibido / Received: 07/11/2025
Aceptado / Accepted: 20/05/2026

Resumen: La participación del alumnado beneficia tanto a niños y niñas como a la propia institución educativa. Cuando la participación tiene relación con el diseño de espacios de aprendizaje, dar la voz al alumnado mejora los resultados del proceso de cambio de las aulas. Además, el diseño participativo mediado por herramientas visuales permite tener en cuenta las perspectivas y las percepciones de los participantes, así como considerarlas construcciones válidas y significativas. Es por ello que se realizó una investigación con el objetivo de conocer la perspectiva de los niños y las niñas sobre cómo deben ser las aulas. Se siguió una metodología cualitativa descriptiva, mediante el análisis de 81 dibujos realizados por el alumnado de centros educativos públicos durante procesos de codiseño, en que se les invitaba a dibujar su aula ideal. Los resultados, codificados y analizados mediante Atlas-TI, muestran las sus preferencias con relación a las aulas, esbozando espacios no tradicionales, a la par que refuerzan su compromiso activo en el cambio efectuado. Destaca el uso de su imaginación para proponer cambios radicales en sus aulas, relacionando la mejora del espacio con el bienestar y el aprendizaje. Además, el diseño participativo de los espacios de aprendizaje con herramientas visuales permite tener en cuenta las perspectivas y percepciones de todos los participantes. Finalmente, el fomento de la participación permite al alumnado reflexionar sobre sus propias necesidades, desarrollar confianza en sí mismos y fomentar valores democráticos.

Palabras clave: Espacios de aprendizaje, participación, métodos visuales, alumnado, codiseño.

Abstract: Student participation benefits both children and the educational institution itself. When participation is related to the design of learning spaces, giving learners a voice improves the outcomes of the process of classroom change. In addition, participatory design mediated by visual tools allows the perspectives and perceptions of participants to be taken into account and considered as valid and meaningful constructs. For this reason, research was carried out with the aim of finding out children's perspectives on what classrooms should be like. A descriptive qualitative methodology was used, through the analysis of 81 drawings made by students from public schools during co-design processes, in which children were invited to draw their ideal classroom. The results, coded and analysed using Atlas-TI, show the pupils' preferences in relation to classrooms, sketching non-traditional spaces, while reinforcing their active engagement in the change made. They use their imagination to propose radical changes in their classrooms, linking improved space to well-being and learning. In addition, the participatory design of learning spaces with visual tools allows the perspectives and perceptions of all participants to be taken

into account. Finally, encouraging participation allows students to reflect on their own needs, develop self-confidence and foster democratic values.

Keywords: Learning Spaces, Participation, Visual Methods, Students, Co-design.

1. Introducción

La preocupación por los espacios de aprendizaje cuenta con una larga tradición. Desde el movimiento de la Escuela Nueva hasta la actualidad (Bautista et al., 2022), una parte importante de las innovaciones pedagógicas han puesto el foco en analizar, delimitar y proponer concreciones sobre cómo debían ser las escuelas y, de manera concreta, las aulas. Esta preocupación se mantiene en nuestros días, basada en la evidencia que el espacio físico determina, en parte, las prácticas educativas que tienen lugar en él (Martin, 2002; Woolner et al., 2014) y que desarrollar nuevas prácticas de aprendizaje en las escuelas requieren diversos tipos de cambios, entre los cuales se incluye la modificación del espacio físico (Byers et al., 2018).

La participación de la comunidad educativa en el proceso de cambio de los espacios de aprendizaje aumenta las expectativas de la comunidad en relación a los resultados obtenidos con el proceso de cambio (Uline et al., 2009) y hace también mayor el cambio físico de los espacios de aprendizaje (Mulcahy et al., 2015; Woolner y Tiplady, 2016). Además, equilibra la incursión de corporaciones privadas en el diseño de espacios escolares, mobiliario o tecnología, que supeditan a intereses económicos y comerciales la innovación (Bland y Sharma-Brymer, 2012).

En el caso específico del alumnado, tener en cuenta sus voces en el diseño de los espacios de aprendizaje es un aspecto que poco a poco está tomando más importancia. Cada vez se considera más esencial saber sus ideas y contrastarlas con las miradas de los docentes (Bland y Sharma-Brymer, 2012).

1.1. La voz del alumnado

Existe un consenso considerable en que la participación del alumnado beneficia tanto a los estudiantes como a la propia institución educativa y que es necesario promover procesos participativos en el entorno escolar (Graham et al., 2018). De hecho, la participación infantil y juvenil en las decisiones que especialmente atañen a sus vidas es un aspecto contemplado en la Convención de los Derechos de la Infancia de las Naciones Unidas desde 1989 (UNCRC, 1989). A pesar de ello, la noción de participación del alumnado en los centros escolares es ambigua (Rudduck y Fielding, 2006; Thomson y Holdsworth, 2003) y ha sido usada tanto para referirse al uso de metodologías activas centradas en el alumnado como a procesos de toma de decisión en aspectos concretos de la vida cotidiana en los centros educativos.

Mannion et al. (2015) y Scheerens (2011) muestran que la participación del alumnado se sitúa en tres espacios de la vida escolar. En primer lugar, en el ámbito más doméstico, dentro del aula, promovido por el docente y centrado sobre todo en la participación activa en el proceso de aprendizaje. En segundo lugar, en las estructuras escolares formales de toma de decisiones, a través de la figura del delegado o del representante en el consejo escolar o el consejo de niños y niñas. Finalmente, en el ámbito cotidiano informal, como por ejemplo los momentos relacionales de entrada y salida de la escuela, los espacios de recreo o las actividades extraescolares.

Sea cual sea el espacio participativo, Graham et al. (2018) remarcan que la participación

es un proceso que va de lo más fundamental, como sería escuchar la voz del alumnado para conocer su perspectiva, facilitando sus elecciones en determinados ámbitos, hasta llegar a lo más importante: el establecimiento de procesos de trabajo conjunto mediante la colaboración permanente.

Ello no es fácil, porque se parte de una situación de desigualdad de poder entre alumnado y docentes, tanto en relación con el conocimiento previo como con relación a los roles distribuidos. Este hecho puede dificultar la expresión libre de las opiniones infantiles y que no sean tomadas seriamente por los adultos (Arnot y Reay, 2007; Janssen et al., 2017; Nelson, 2015; Pearce y Wood, 2019; Robinson y Taylor, 2013). De manera concreta, en el ámbito de la configuración y diseño de los espacios escolares, los principales actores del proceso de aprendizaje, el alumnado, han sido muy poco considerados en la toma de decisiones, dando prioridad habitualmente al criterio de los adultos, condicionado por factores económicos, de eficiencia o de resultados académicos (Bland y Sharma-Brymer, 2012).

De todos modos, y a pesar de las dificultades, merece ser destacado que la promoción de la escucha de la voz del alumnado a través de procesos participativos es un proceso transformador, que permite reconfigurar el proceso y experiencia de escolarización, así como mejorar su calidad de vida, llevar a la práctica sus derechos o crear un escenario de consideración positiva hacia ellos (Can y İnalanhan, 2017; Fielding, 2004, 2006; Tisdall et al., 2014). Configurar espacios de diálogo en las escuelas donde se escuchen las voces del alumnado para comprender su visión sobre la realidad educativa representa un elemento de valor para propiciar procesos dirigidos a la transformación y a la mejora escolar (Saiz-Linares et al., 2019). Además, la participación de niños y niñas en la vida de la escuela es un proceso educativo en sí mismo. Permite detectar y reflejar, desde su propia percepción, las necesidades propias en cada momento del desarrollo. Los procesos participativos generan conciencia y empoderamiento relacionados con sus necesidades y su papel activo en su entorno próximo. Además, les permite aumentar la confianza en sí mismos, generar nuevas habilidades, aumentar el sentido de pertenencia y de comunidad, así como aumentar la comprensión de los valores y comportamientos democráticos (Chawla, 2001; Kirby et al., 2003). En suma, el proceso de participación de las niñas y los niños provee de una huella democrática muy positiva para los futuros ciudadanos y, por lo tanto, la participación resulta tan importante como los resultados de la misma (Koralek y Mitchell, 2012).

1.2. Participación del alumnado en el diseño de espacios de aprendizaje

Las aulas son los espacios de aprendizaje escolar que concentran la mayor parte de las miradas en cualquier centro escolar, pero cualquier otro espacio de un centro educativo es también un espacio de aprendizaje. Permitir que niños y niñas piensen cómo deben ser dichos espacios es particularmente relevante. El objetivo es conseguir un entorno de bienestar y motivador, que permita su desarrollo integral y su aprendizaje (Can y İnalanhan, 2017).

Manassakis (2020) señala que cuando el alumnado toma parte en la organización de sus espacios de aprendizaje, dichos espacios tienen más sentido para ellos y aumenta su sentimiento de pertenencia. Al participar, las niñas y los niños toman conciencia de sus posibilidades para mejorar su entorno, desarrollando su responsabilidad en la toma de decisiones sobre su bienestar. Además, su participación ayuda a inspirar

ideas innovadoras y observar elementos que los adultos no siempre perciben (Bland y Sharma-Brymer, 2012).

De todos modos, tal y como remarcan Manahasa et al. (2021), tratar los espacios escolares como espacios de experiencia participativa es un proceso que necesita tiempo, práctica y conocimiento. La participación en el diseño escolar es un proceso complejo que debe abordarse desde la perspectiva de sus diversos usuarios, y a la vez, debe enfocarse en un grupo específico, porque cuanto más gente se involucra, más difícil es compartir responsabilidades.

Woolner (2018) señala cuatro principios para facilitar los procesos participativos: empezar donde están las personas, tanto mental como físicamente; comprender la interconexión de los aspectos físicos, organizativos y sociales del entorno escolar; facilitar la exploración de ideas y posibilidades; y, finalmente, recordar que el proceso de cambio es largo. Enmarcarse en estos principios permite avanzar en la modificación de los espacios de aprendizaje, dando la voz a los miembros de la comunidad educativa.

Para que niños y niñas puedan asumir su rol se les deben facilitar herramientas para que puedan conocer el contexto, los objetivos a conseguir y los resultados que se esperan. Para ello, las herramientas que se facilitan deben adaptarse a los usuarios y a los objetivos del proceso de diseño participativo.

1.3. Herramientas visuales y diseño participativo

Entre los diferentes métodos y técnicas de diseño participativo con niños y niñas presentadas por Hart (1997) cobran un papel destacado los que se basan en las representaciones visuales. Entre ellos encontramos dibujos colectivos e individuales, storyboards, collages o maquetas. Especialmente cuando se trata de diseñar espacios educativos, los métodos visuales suponen una herramienta que permite crear un escenario para un alto grado de participación de los miembros de una comunidad, sea cual sea sus características, edad o cultura (Can y İnalan, 2017). Niños y niñas tienen una gran flexibilidad pictórica que se manifiesta a través de una amplia gama de estrategias, que variarán en número y calidad según la edad de las personas participantes. Las actividades, el clima y los recursos de diseño participativo visual que se les planteen deben permitir el potencial expresivo de niños y niñas según sus características (Pinto et al., 2021).

Tal y como señala Wall (2017) los métodos participativos a partir de herramientas visuales eliminan las barreras derivadas de la alfabetización y son inclusivos. El diseño participativo mediado por este tipo de dinámicas permite tener en cuenta las perspectivas y las percepciones de los participantes, así como considerarlas construcciones válidas y significativas (Cardellino y Woolner, 2020). Además, permiten la participación de los niños y las niñas más pequeños, al ser más adecuados a su edad y estar relacionados con las pedagogías que se usan habitualmente en los primeros años de escolarización, lo cual hace que sea un tipo de tarea habitual. Niños y niñas tienen en los dibujos y las imágenes la forma de expresión más rica y sencilla desde su conocimiento y sus necesidades sobre diferentes aspectos de la realidad (Pinto et al., 2021).

Bland y Sharma-Brymer (2012) han profundizado en el uso de herramientas visuales para fomentar la participación de diversos grupos de personas. La utilización de la imaginación y su concreción mediante imágenes permiten que el alumnado explore, reflexione y muestre su perspectiva sobre la escuela y sus espacios y también proyecte e imagine alternativas a esos espacios conocidos (Pinto et al., 2021). Además, los

procesos iterativos a lo largo de varias sesiones facilitan que afloren ideas implícitas o no articuladas y permiten la construcción de conocimiento compartido dentro de un grupo. En las sesiones de codiseño mediante herramientas visuales con niños y niñas es fácilmente perceptible la facilidad con la que representan constructos espaciales, funcionales u organizativos, que además vinculan fácilmente con estados de ánimo, percepciones y deseos. Estos procesos están habitualmente acompañados de momentos de presentación y reflexión, en los que los niños y las niñas son escuchados, contrastan sus ideas entre ellos y con los adultos y justifican las representaciones y decisiones. Todo ello debe ser tenido en cuenta como fuente de información para analizar el pensamiento y valorar su significado. La diversidad de representaciones y la frecuencia con la que expresan diferentes elementos son dos de los factores esenciales a tener en cuenta en el proceso de codificación para que el proceso de análisis de la voz de niños y niñas sea eficaz.

2. Método

La investigación que se describe en este artículo tuvo por objetivo conocer la perspectiva de los niños y las niñas sobre cómo deben ser las aulas. Para ello, la metodología seguida ha sido cualitativa descriptiva, dado que pretendía estudiar esta cuestión desde el mismo escenario en el que se produce, y en diálogo con sus protagonistas (Taylor y Bogdan, 1987). En este caso, se empleó la recopilación, categorización y análisis de dibujos realizados por el alumnado durante procesos de codiseño, en que se invitaba a los niños y las niñas a dibujar su aula ideal, aquella que les gustaría tener en su escuela.

2.1. Muestra

La muestra del estudio fue no probabilística de tipo intencional no paramétrica de un total de 81 alumnos (65 de Educación Primaria y 16 de Educación Secundaria) de 9 centros educativos públicos (7 de Educación Primaria y 2 de Educación Secundaria). Los centros educativos se escogieron teniendo en cuenta dos criterios: relevancia y diversidad. Por el primero, se buscaron centros que estuvieran participando en procesos de cambios de sus espacios de aprendizaje mediante procesos participativos. Por el segundo, se incorporaron centros de Educación Primaria y de Educación Secundaria de distintos municipios catalanes. El detalle se muestra en la tabla 1.

Tabla 1: Centros participantes.

Etapa	Ubicación	Alumnado
Primaria	Viladecans	8
Primaria	Sant Joan Despí	12
Primaria	Esplugues	12
Primaria	Viladecans	8
Primaria	Viladecans	11
Primaria	Viladecans	8
Primaria	L'Hospitalet de Llobregat	6
Secundaria	Sant Cugat del Vallès	8
Secundaria	Barcelona	8

2.2. Procedimiento

Para la recogida de datos, se diseñó una sesión de dos horas, con la siguiente estructura:

1. Presentación de la investigación y sesión
2. Agrupación de los niños
3. Instrucciones para la realización de los dibujos
4. Realización de los dibujos con anotaciones textuales de los elementos y detalles del espacio dibujado
5. Exposición detallada de los dibujos al resto del grupo. Intercambio de opiniones.
6. Recolección de los dibujos

Los niños y niñas se agruparon en grupos de 3 a 5 personas y por edades (primer ciclo de Educación Primaria, segundo ciclo de Educación Primaria, tercer ciclo de Educación primaria, primer y segundo cursos de Educación Secundaria Obligatoria, tercer y cuarto cursos de Educación Secundaria Obligatoria). Ello permitió obtener un total de 25 dibujos (18 hechos por alumnado de Educación Primaria y 7 realizados por alumnado de Educación Secundaria).

Las instrucciones facilitadas antes del inicio de la realización del dibujo a los grupos fue que el objetivo principal era dibujar su aula ideal. Para ello debían utilizar una hoja tamaño DIN-A3 y disponían de la posibilidad de usar rotuladores de distintos colores. Antes de empezar a dibujar se les animó a una reflexión previa en grupo (con posibilidad de utilizar un DIN-A4 como borrador previo). Finalmente, se les propuso realizar anotaciones textuales de elementos (mobiliario, dispositivos digitales, colores...) y detalles del dibujo.

Durante el dibujo, los investigadores intervinieron puntualmente para fomentar o mediar el debate en relación con el espacio de aprendizaje y sus elementos entre el grupo, así como para sugerir anotaciones textuales de los elementos que no quedaban bien definidos o descritos.

2.3. Análisis de datos

La información recogida fue transcrita y analizada mediante codificación, siguiendo dos fases. En una primera fase se hizo un visionado por parte de cada miembro del equipo investigador de los dibujos efectuados, extrayendo categorías de manera inductiva. Posteriormente, se hizo una puesta en común de las categorías extraídas, lo que permitió su agrupación y el surgimiento de las primeras etiquetas. En una segunda fase se codificaron los dibujos hechos en cada una de las categorías anteriores recurriendo al software Atlas.Ti. En este proceso se dividieron además las respuestas de cada categoría en subcategorías, generando etiquetas que permitían describir con más precisión las visiones del alumnado en relación con su aula ideal y a cada uno de los subgrupos, de este modo se podían observar tendencias, asociaciones y preferencias que permitían profundizar en el análisis. Para el examen de los criterios de rigor nos basamos en el modelo de Guba y Lincoln (1985 en Ruiz Olabuénaga, 2012). La Tabla 2 muestra los principales procedimientos aplicados.

Tabla 2: Criterios de rigor aplicados.

Criterios de rigor	Procedimientos
Credibilidad	Triangulación de instrumentos, informantes y aportes teóricos. Análisis de la información simultánea al trabajo de campo. Contraste de resultados por parejas.
Transferibilidad	Muestreo intencional. Descripción de los contextos de aplicación de los instrumentos.
Dependencia	Trayectoria conjunta de los investigadores. Validación de los análisis con informantes. Triangulación de resultados desde los instrumentos de recogida de información.
Confirmabilidad	Soporte informático para el análisis de la información. Conservación de dibujos.

A lo largo de la investigación se aplicó el Código de Integridad en la Investigación de la Universidad de Barcelona (2020) y el código ético de la Universitat Oberta de Catalunya (2017).

3. Resultados

Tal y como puede observarse en la tabla 2, las tres dimensiones obtenidas son la dimensión pedagógica, la dimensión ambiental y la dimensión tecnológica. La dimensión pedagógica engloba todos los aspectos que tienen relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje. La dimensión ambiental recoge los elementos relacionados con el entorno físico del espacio, como el mobiliario, los colores, las texturas o la temperatura. Finalmente, la dimensión tecnológica hace referencia a los dispositivos digitales y su disposición en el espacio de aprendizaje, así como la infraestructura digital del centro escolar).

La dimensión pedagógica incluye diversas subcategorías. La primera subcategoría englobada es el espacio docente. Hace referencia al espacio que requiere el docente para guardar o almacenar sus objetos personales o materiales, así como mobiliario y espacio para ejercer su tarea como docente. La segunda subcategoría es la agrupación del alumnado y hace referencia a las distintas maneras en que el alumnado puede dividirse para realizar actividades de aprendizaje. Concretamente, se mencionan agrupaciones individuales, de pequeño grupo (2 a 6 alumnos) o de gran grupo (todo el grupo clase). Finalmente, la última subcategoría de la dimensión pedagógica hace referencia a las zonas de aprendizaje, es decir, a la diferenciación de espacios de un aula según sus objetivos (calma, creación, juegos, audiovisual, actividad física y alimentación).

En relación con la segunda categoría, la dimensión ambiental, surgió una primera subcategoría relacionada con la distribución de los espacios. Niños y niñas distinguieron un espacio tradicional (filas de mesas y sillas orientadas al docente), un espacio flexible (el mobiliario permitía diferentes organizaciones (grupales, individuales, exposición...), y un espacio zonificado (donde el espacio se organizaba en subespacios con una organización concreta para una finalidad de aprendizaje, como, por ejemplo, espacio de exposición, de creación...). La segunda subcategoría, organización, hacía referencia al volumen de mobiliario y elementos del espacio, es decir, una organización densa o ligera. Además, aparecían los distintos elementos (mesas, elementos para sentarse, elementos de almacenaje, elementos decorativos y materiales para el aprendizaje). La tercera y última subcategoría de esta dimensión ambiental es la de elementos naturales y seres vivos, que hacía referencia a la aparición de plantas y animales en el espacio de aprendizaje.

Tabla 3: El aula ideal: categorías.

Primer nivel	Segundo nivel	Tercer nivel
1. Dimensión pedagógica	1.1. Espacio docente	
	1.2. Agrupación del alumnado	1.2.1. Individual 1.2.2. Pequeño grupo 1.2.3. Gran grupo
	1.3. Zonas de aprendizaje	1.3.1. Calma 1.3.2. Creación 1.3.3. Juegos 1.3.4. Audiovisual 1.3.5. Actividad física 1.3.6. Alimentación
2. Dimensión ambiental	2.1. Distribución	2.1.1. Tradicional 2.1.2. Flexible 2.1.3. Zonificada
	2.2. Organización	2.2.1. Densa 2.2.2. Ligera
	2.3. Mobiliario y elementos físicos	2.3.1. Mesas 2.3.2. Elementos para sentarse 2.3.3. Elementos de almacenaje 2.3.4. Elementos decorativos 2.3.5. Materiales para el aprendizaje
	2.4. Elementos naturales y seres vivos	2.4.1. Mascotas 2.4.2. Plantas
3. Dimensión tecnológica	3.1. Tipo de dispositivo	3.1.1. Fijos 3.1.2. Móviles
	3.2. Instalaciones	3.2.1. Conexión inalámbrica 3.2.2. Electricidad, climatización y baños

En la dimensión tecnológica, la tercera categoría, se identificaron dos subcategorías, el tipo de dispositivo (móviles o fijos), y las instalaciones (conexión inalámbrica, electricidad, climatización y baños).

A continuación, se detallan los resultados surgidos de la codificación de los dibujos hechos en cada una de las categorías anteriores.

1. Dimensión pedagógica

En primer lugar, en relación con la ubicación del docente, básicamente se muestran dos situaciones, independientemente de la etapa educativa (primaria o secundaria). Tal y como muestran la Figura 1, los dibujos en que aparece mesa o espacio de profesorado se sitúan o bien en un punto preeminente o bien formando un triángulo entre el lugar de exposición (con pizarra o pantalla digital interactiva, básicamente) y el espacio del alumnado.

Figura 1: Situación del docente (Educación Primaria).

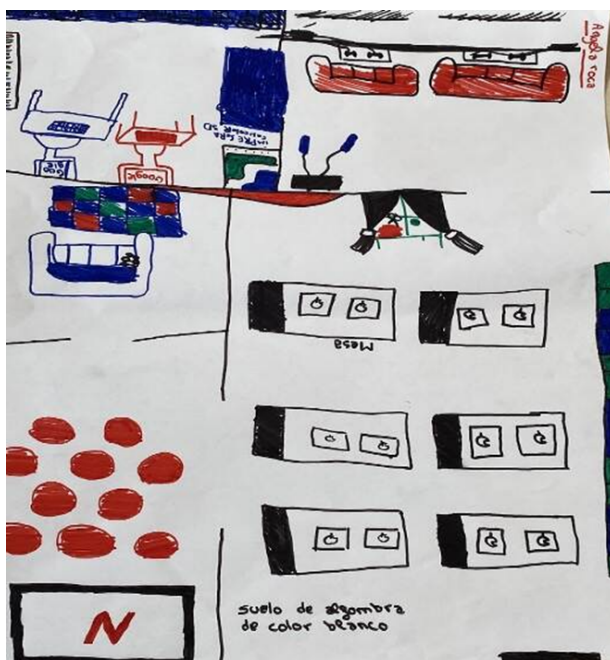
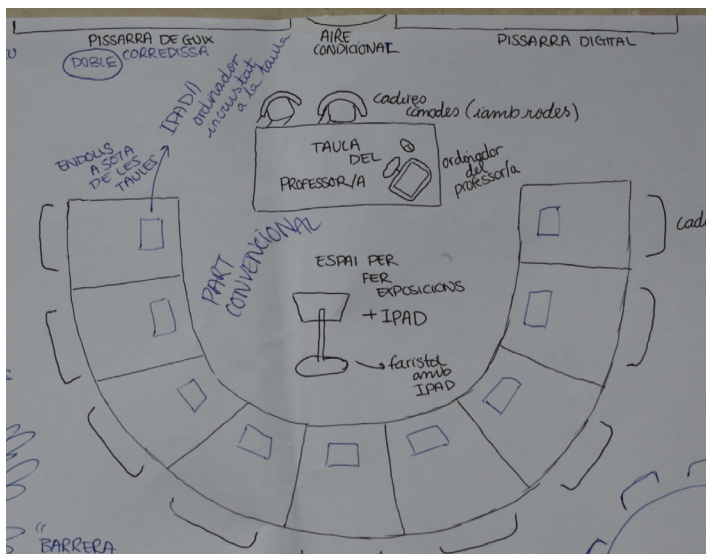
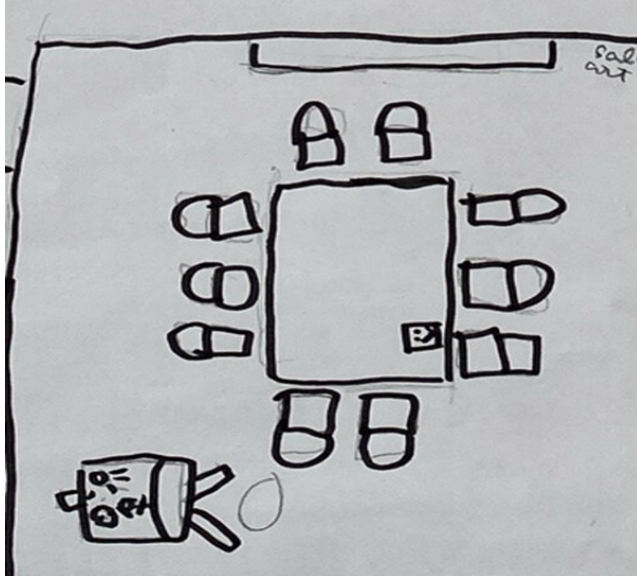


Figura 2: Situación del docente (Educación Secundaria).



Con relación a la agrupación de mesas y sillas para el trabajo del alumnado, se dibujan de manera mayoritaria (Figura 3) agrupaciones de mesas de trabajo grupal, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria, y no aparecen agrupaciones de pupitres individuales.

Figura 3: Agrupaciones de mesas y sillas (Educación Primaria).



En tercer lugar, niños y niñas han representado distintas zonas de aprendizaje en sus dibujos y también aparecen zonas lúdicas que se muestra como área de juegos, área audiovisual tipo cine y una discoteca o un espacio con toboganes. También se dibujan zonas de descanso, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria (Figura 4 y 5).

Figura 4: Zona de descanso (Educación Secundaria).

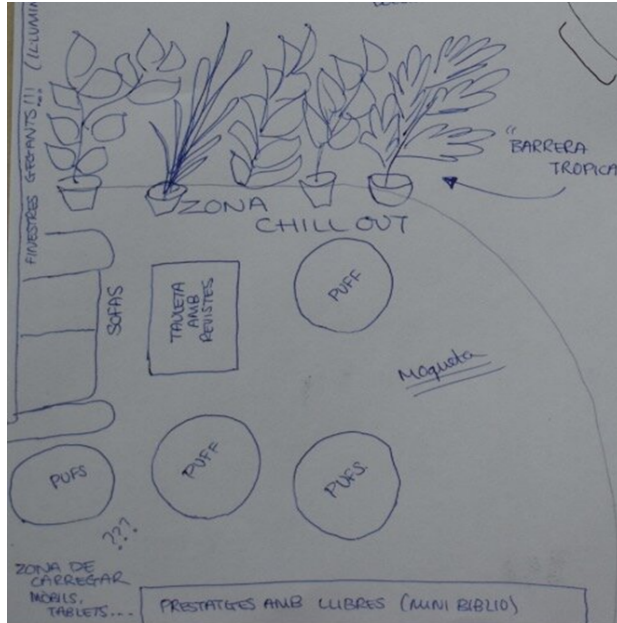
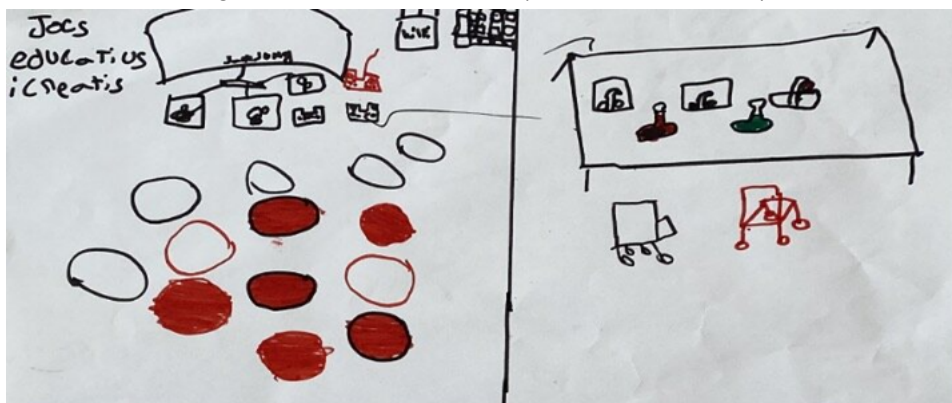


Figura 5: Zona de calma (Educación Primaria).



La zona de creación (Figura 6) aparece solamente en los dibujos de Educación Primaria. En ella, el alumnado ha dibujado espacios donde mostrar sus creaciones o material científico.

Figura 6: Zona de creación (Educación Primaria).



En los dibujos de Educación Secundaria aparece la zona de alimentación, poco representada en Educación Primaria. Los elementos más dibujados han sido la máquina expendedora de alimentos y las neveras (Figuras 7 y 8).

Figura 7: Zona de alimentación (Educación Primaria).

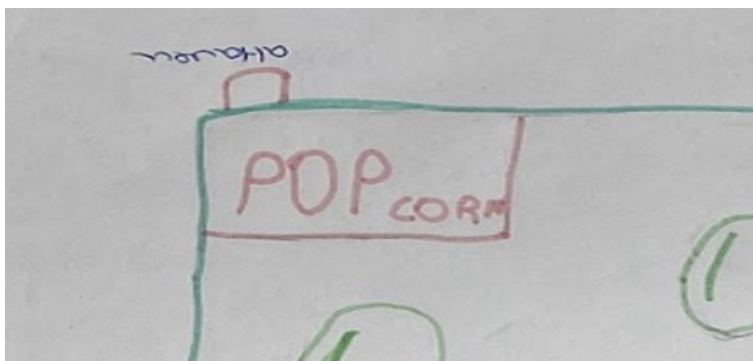
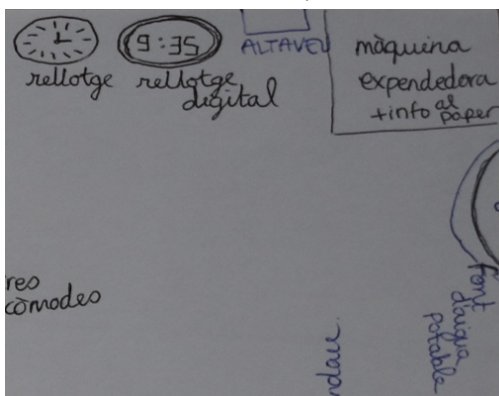
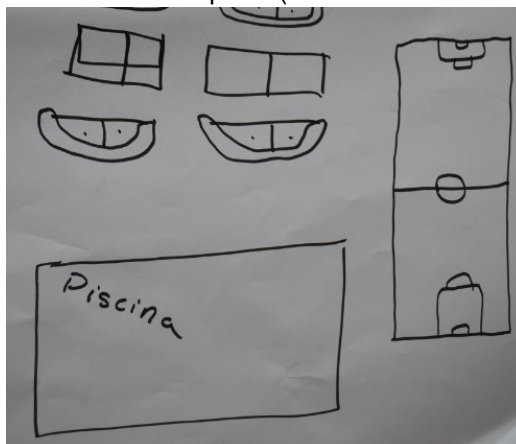


Figura 8: Zona de alimentación (Educación Secundaria).



Finalmente, el alumnado de Educación Secundaria dibuja una zona de actividad física, con representaciones de piscinas o pistas de deporte (Figura 9). En el caso de Educación Primaria no aparecen estas representaciones.

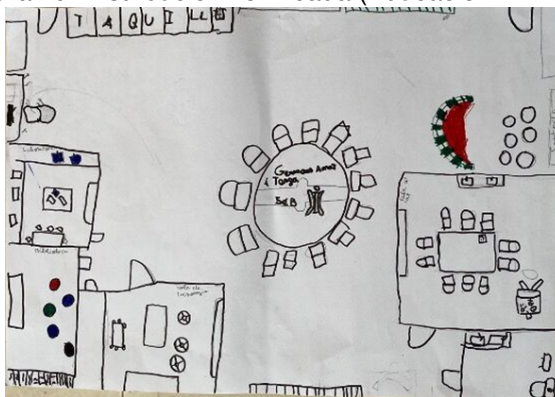
Figura 9: Zona de deporte (Educación Secundaria).



2. Dimensión ambiental

De forma global, los dibujos no muestran una tendencia clara en relación con la organización de los elementos. Los dibujos, independientemente de la etapa educativa, muestran tanto una organización densa como una organización ligera. En la distribución de estos elementos dentro del aula existen algunas tendencias definidas de manera más clara. La mayoría de los dibujos de Educación Primaria presentan una distribución flexible, representada de forma zonificada (Figura 10), con espacios delimitados por finalidades (lectura, trabajo grupal, calma). En los dibujos de Educación Secundaria aparece también la tendencia hacia la flexibilidad, aunque los dibujos muestran, en menor medida, distribuciones tradicionales.

Figura 10: Distribución zonificada (Educación Primaria).



Además, los dibujos de niños y niñas muestran que el mobiliario y los elementos físicos son, principalmente, elementos para sentarse, mesas y elementos de almacenaje. Los elementos utilizados para sentarse son los que más han aparecido en los dibujos, con mayor presencia en Educación Secundaria que en Educación Primaria. La silla es el elemento que más veces aparece. Los otros elementos que aparecen son los pufs y los sofás. Finalmente, en algunos dibujos aparecen cojines, alfombras y hamacas (Figuras 11 y 12).

Figura 11: Cojines y alfombras (Educación Primaria).

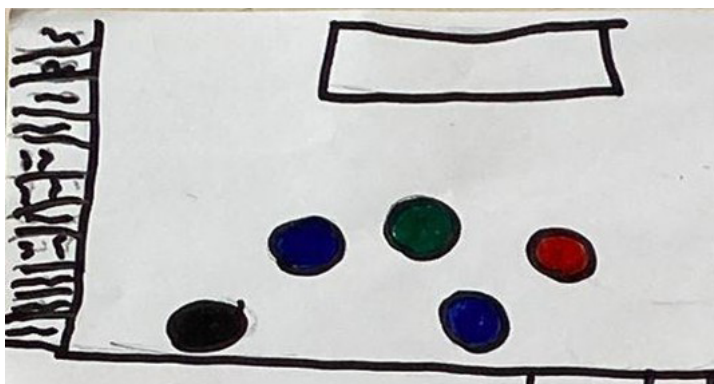
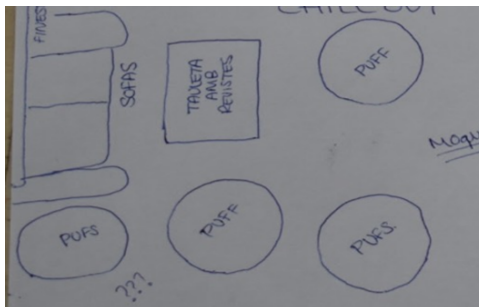


Figura 12: Cojines y alfombras (Educación Secundaria).

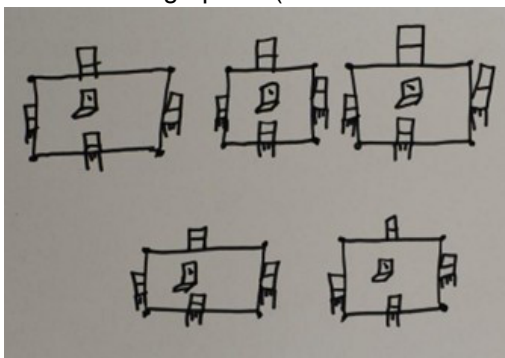


Con relación a la tipología de mesas, hay una aparición homogénea de las diferentes tipologías en Educación Primaria, con mesas individuales (Figura 13). En Educación Secundaria destaca la aparición de mesas rectangulares grupales (Figura 14).

Figura 13: Mesas grupales (Educación Primaria).



Figura 14: Mesas grupales (Educación Secundaria).



Los elementos de almacenaje que han dibujado niños y niñas, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria, han sido estanterías, taquillas, armarios, papeleras para el reciclaje y colgadores (Figura 15). Las papeleras de reciclaje y los colgadores solamente son dibujados por el alumnado de Educación Primaria.

Figura 15: Elementos de almacenamiento (Educación Primaria).



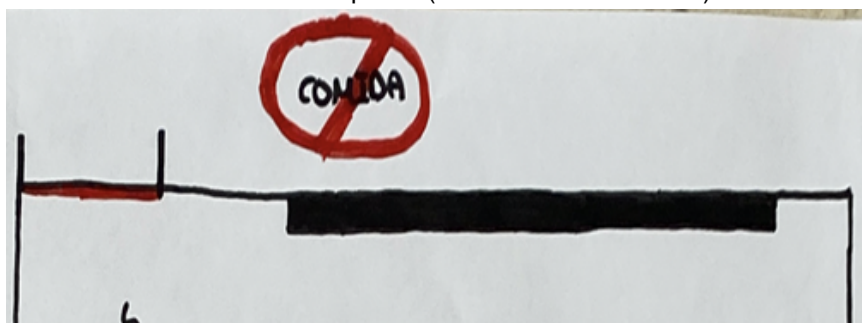
En cuanto a los elementos decorativos, se dibujan alfombras de manera mayoritaria (Figura 16), así como fuentes, cojines y relojes.

Figura 16: Alfombra (Educación Primaria).



Con respecto a los elementos de señalización y organización, como calendarios, relojes, y carteles de prohibición, solamente aparecen en Educación Secundaria (Figura 17).

Figura 17: Representación de elementos de señalización, organización y referentes en la pared (Educación Secundaria).



Otro elemento relacionado con materiales y recursos que aparece en los dibujos de Educación Primaria es la pizarra, que no se dibuja en Educación Secundaria. También libros e instrumentos de música aparecen, aunque de manera minoritaria en Educación Primaria (Figura 18).

Figura 18: Instrumentos de música (Educación Primaria).



Finalmente, merece ser destacada también la aparición de elementos naturales en las aulas dibujadas en Educación Secundaria, con plantas y mascotas (Figura 21).

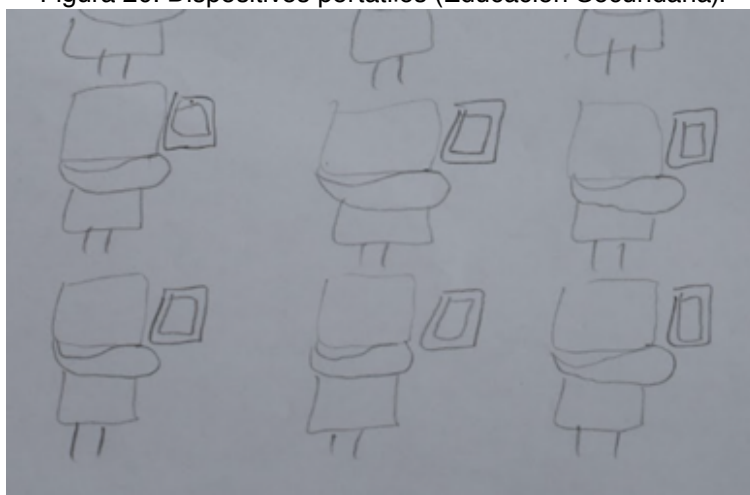
Figura 19: Elementos naturales (Educación Secundaria).



3. Dimensión tecnológica

Niños y niñas, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria, dibujan dispositivos tecnológicos móviles (Figura 20), destacando los ordenadores portátiles y las tabletas.

Figura 20: Dispositivos portátiles (Educación Secundaria).



primer lugar, se observa un aumento en las expectativas de la comunidad educativa, ya que la inclusión de la voz del alumnado contribuye a una mejora tangible en los espacios de aprendizaje, haciéndolos más funcionales y adecuados a las necesidades de quienes los ocupan diariamente. Al dar voz al alumnado en el diseño, se fomenta un entorno de bienestar y motivación que impulsa su desarrollo integral y su aprendizaje. Este proceso participativo no solo empodera a los estudiantes, sino que también genera un impacto positivo en el clima escolar, promoviendo una convivencia más armónica y colaborativa entre el profesorado y el alumnado. En segundo lugar, la participación activa del alumnado en la planificación de sus propios espacios fomenta un mayor sentido de pertenencia y responsabilidad. Cuando los estudiantes se involucran en la organización y estructuración de su entorno educativo, este cobra un significado más profundo para ellos, lo que a su vez refuerza su compromiso y apego a la escuela. La implicación en estas dinámicas también favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la toma de decisiones y el trabajo en equipo. Además, al involucrarlos en la toma de decisiones sobre su bienestar, se les empodera para que tomen conciencia de sus capacidades y posibilidades de acción para mejorar su entorno.

No podemos obviar una de las críticas que se hace a la utilización de herramientas visuales en este proceso de diseño participativo (Wall, 2017), particularmente en lo referente a los desafíos éticos que plantea su uso. Más allá de las cuestiones relacionadas con el consentimiento, la confidencialidad y el anonimato, se han señalado limitaciones en la interpretación y análisis de los dibujos realizados por el alumnado. En primer lugar, la interpretación de los dibujos puede verse afectada por sesgos subjetivos del investigador, especialmente si no se triangula con otras fuentes de información. Además, factores como la edad, el desarrollo cognitivo, el bagaje cultural o incluso el contexto emocional del momento de realización pueden condicionar fuertemente el contenido visual. Estas dificultades pueden generar sesgos en la interpretación de los datos obtenidos, lo que subraya la importancia de contar con enfoques de análisis contextualizados y continuos, como propone Wall, para garantizar una comprensión más precisa de la información recabada. Para abordar estas limitaciones se adoptó un enfoque metodológico que complementa los dibujos con la observación participante, permitiendo así una lectura más contextualizada y profunda del significado atribuido por los propios niños y niñas a sus creaciones. Este enfoque no solo refuerza la validez interpretativa, sino que también reconoce y respeta la agencia comunicativa del alumnado, integrando múltiples capas de sentido a partir de su expresión visual.

Cabe destacar que el uso de herramientas visuales en el diseño participativo facilita la inclusión y elimina las barreras derivadas de la alfabetización, permitiendo que todos los estudiantes, independientemente de su nivel de competencia lectoescritora, puedan expresar sus ideas de manera efectiva. Los métodos visuales permiten recoger y valorar las perspectivas de todos los participantes, sin importar su edad, cultura o características individuales. Además, el propio proceso de participación tiene un valor pedagógico en sí mismo, ya que ofrece a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre sus necesidades, desarrollar confianza en sus capacidades y adquirir una mayor comprensión de los valores y principios democráticos.

Considerando los niveles y formas de participación propuestos por Shier (2001,

2010), la investigación en este ámbito busca establecer espacios y procedimientos que favorezcan que las opiniones del alumnado sean tenidas en cuenta e influyan en la toma de decisiones finales sobre el diseño del espacio escolar. Los resultados de diversos estudios han demostrado que niños y niñas desean aulas diferentes a las tradicionales, resultados que coinciden con investigaciones previas de Burke y Grosvenor (2003) y Pinton (2000). Esta preferencia por aulas más dinámicas y flexibles se refleja en la tendencia a diseñar espacios zonificados, donde se incorporan áreas específicas para distintas actividades, como la zona de calma o de resolución de conflictos, un elemento cada vez más presente en las aulas de Educación Primaria.

La inclusión de este tipo de espacios representa una innovación en la organización escolar, ya que introduce elementos tradicionalmente propios del hogar en el entorno educativo. Este cambio no solo mejora el bienestar del alumnado, sino que también responde a la necesidad de contar con espacios de descanso y reflexión dentro de la escuela. Asimismo, se observa la incorporación de componentes relacionados con el juego y el entretenimiento, que si bien no son tan frecuentes en el diseño convencional de las aulas, resultan fundamentales para fomentar un aprendizaje más motivador y significativo. Investigaciones previas han establecido una conexión clara entre el bienestar físico y emocional del alumnado y su desempeño académico, señalando que un entorno adecuado puede contribuir a una mejor actuación cognitiva y a la obtención de resultados más positivos (Barrett et al., 2011).

Además, la integración de estos elementos innovadores en los espacios educativos está en consonancia con los hallazgos de la neurociencia y la psicología del aprendizaje, que destacan la importancia de la flexibilidad y la adaptación del entorno para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Hanna et al., 2010). En este sentido, la configuración de las aulas según estos principios favorece una mayor permanencia en la escuela, caracterizada por un sentido de bienestar y satisfacción por parte del alumnado.

Siguiendo la línea de otras investigaciones (Bland y Sharma-Brymer, 2012), los resultados obtenidos en diversos estudios indican que niños y niñas no solo aplican su imaginación creativa en la formulación de soluciones espaciales innovadoras, sino que también emplean su imaginación empática para diseñar entornos que sean agradables tanto para ellos como para los docentes y demás miembros de la comunidad educativa. En este proceso, destaca el uso de la imaginación crítica, que les permite cuestionar el diseño tradicional de las aulas y proponer cambios radicales en su configuración.

Finalmente, otro aspecto relevante que emerge de estas investigaciones es la intención generalizada en el alumnado de diseñar espacios educativos basados en criterios de bienestar, armonía y diversión. Esta preferencia coincide con los estudios de Barrett et al. (2011) y Byers et al. (2018), que vinculan el bienestar físico y psicológico con la mejora del rendimiento académico. En conclusión, el imaginario de los niños y niñas sobre sus aulas ideales refleja una relación directa entre la mejora del entorno escolar y el bienestar, estableciendo una conexión fundamental entre la calidad de los espacios educativos y la experiencia de aprendizaje.

5. Conclusiones

La investigación realizada muestra que el alumnado de Educación Primaria y

Secundaria tiene una visión clara y detallada de cómo les gustaría que fueran sus aulas. Estos resultados evidencian la importancia de considerar la voz del alumnado en el diseño de los entornos educativos para garantizar que las aulas respondan a sus necesidades y expectativas. El análisis realizado permite señalar la necesidad de poner atención a cómo es percibida la experiencia escolar de los niños y las niñas, ya que su perspectiva ofrece claves valiosas para mejorar la calidad de los espacios de aprendizaje.

Los dibujos analizados, aunque en su mayoría esquemáticos y sin detallar todos los aspectos, permiten inferir cuestiones generales sobre la percepción del alumnado y su imaginario en relación con el aula ideal. Se observa un equilibrio entre la familiaridad con el modelo escolar tradicional y el deseo de introducir cambios significativos. En este sentido, los dibujos muestran aulas que no representan únicamente lo que ya conocen, sino que incorporan elementos y disposiciones nuevas que reflejan su aspiración por un espacio más dinámico, confortable y adecuado a sus formas de aprender. Esta combinación de factores pedagógicos, ambientales y tecnológicos apunta a una visión de la educación en la que el entorno desempeña un papel clave en el bienestar y rendimiento del alumnado.

En la dimensión pedagógica, los resultados muestran que el alumnado valora la flexibilidad en la organización del espacio, priorizando estructuras que faciliten el aprendizaje colaborativo. Se observa una clara preferencia por agrupaciones de mesas para trabajo en equipo en lugar de los tradicionales pupitres individuales. Además, se identifican zonas específicas para diversas actividades, como áreas de calma, creación, juego, audiovisuales, alimentación y actividad física. Estas zonas varían según la etapa educativa: en Educación Primaria predominan las áreas lúdicas y de descanso, mientras que en Educación Secundaria se da mayor importancia a las zonas destinadas a la alimentación y la actividad física. Este planteamiento sugiere que los estudiantes valoran la posibilidad de contar con un entorno que permita la alternancia entre diferentes tipos de actividades, promoviendo una experiencia de aprendizaje más enriquecedora. Finalmente, la ubicación del docente no sigue un patrón único en los dibujos, apareciendo tanto en posiciones centrales como en lugares más secundarios, lo que indica una concepción diversa sobre su rol dentro del aula.

En la dimensión ambiental, el alumnado expresa una clara preferencia por espacios flexibles y zonificados, especialmente en Primaria, donde se delimitan áreas específicas para distintas actividades. El mobiliario juega un papel fundamental en esta concepción del aula ideal. Se destaca la preferencia por sillas ergonómicas, mesas grupales, pufs, sofás y elementos de almacenaje como estanterías y taquillas, que facilitan la organización y personalización del espacio. Además, se valoran positivamente los elementos decorativos que contribuyen a crear un ambiente más acogedor, como alfombras, cojines y plantas. En Secundaria, se observa una mayor inclinación hacia la incorporación de elementos naturales, incluyendo la presencia de plantas y mascotas en el aula, lo que sugiere una conciencia creciente sobre el impacto del entorno en el bienestar emocional y la concentración.

En la dimensión tecnológica, los dispositivos digitales juegan un papel esencial en la configuración de las aulas ideales. Los estudiantes muestran una clara preferencia por dispositivos móviles, como ordenadores portátiles y tabletas, que facilitan el acceso a recursos educativos y fomentan metodologías de aprendizaje más

interactivas. También destacan la importancia de dispositivos fijos, como pantallas digitales interactivas, proyectores y televisores, especialmente en Secundaria, donde su uso está más extendido. Además, los estudiantes consideran que ciertas instalaciones tecnológicas, como una buena conexión wifi, aire acondicionado y calefacción, son elementos fundamentales para garantizar un entorno de aprendizaje moderno y funcional. Estas preferencias reflejan la necesidad de adaptar las aulas a las exigencias de la era digital, proporcionando infraestructuras adecuadas que favorezcan la integración de la tecnología en la enseñanza.

Los resultados de esta investigación sugieren que los niños y niñas buscan aulas más dinámicas, flexibles y adaptadas a sus necesidades pedagógicas, emocionales y tecnológicas. La creación de entornos de aprendizaje que respondan a estas expectativas no solo contribuye a mejorar el bienestar del alumnado, sino que también fomenta una mayor motivación y compromiso con el proceso educativo. Estas preferencias pueden servir como base para el diseño de espacios educativos innovadores y centrados en el alumnado, promoviendo una educación más personalizada, inclusiva y eficaz. Integrar estos elementos en el diseño de las aulas supone un paso importante hacia la transformación de los entornos escolares en espacios más acogedores, motivadores y acordes con las formas de aprender en el siglo XXI.

Desde esta perspectiva, los hallazgos del estudio ofrecen orientaciones prácticas para docentes y equipos directivos. Para el profesorado, resulta clave promover dinámicas participativas que permitan al alumnado expresar sus preferencias sobre el entorno de aprendizaje, a través de metodologías visuales o asambleas de aula. Asimismo, adaptar el mobiliario y los espacios a distintas actividades (colaborativas, individuales, de descanso o de juego) puede favorecer un clima más inclusivo y motivador. Para los equipos directivos, cobra especial relevancia integrar el bienestar y la participación del alumnado en los proyectos educativos de centro, en los planes de mejora o en decisiones sobre infraestructuras, favoreciendo entornos más personalizados, flexibles y emocionalmente sostenibles.

También se abren diversas líneas de investigación e innovación que pueden profundizar y ampliar los aportes de este estudio:

- Desarrollar estudios longitudinales que permitan analizar el impacto sostenido de la participación del alumnado en el diseño de espacios, tanto en términos de bienestar como de rendimiento académico.
- Investigar en profundidad cómo integrar estas prácticas en contextos diversos, incluyendo centros con alta complejidad educativa, entornos rurales o con limitaciones materiales, para garantizar la equidad en el acceso a entornos de calidad.
- Estudiar con mayor profundidad la relación entre el entorno físico y el desarrollo socioemocional, explorando cómo espacios como las zonas de calma, los elementos naturales o el mobiliario cómodo influyen en aspectos como la autorregulación, la convivencia o el sentimiento de pertenencia.
- Desarrollar guías pedagógicas para docentes y equipos directivos que quieran introducir procesos participativos en el rediseño de aulas, incorporando recursos visuales, ejemplos de buenas prácticas y recomendaciones éticas para la recogida de información del alumnado.
- Fomentar el trabajo colaborativo entre profesionales de distintos ámbitos (educación, arquitectura, diseño, psicología) para impulsar proyectos de codiseño

escolar que respondan a las verdaderas necesidades de la comunidad educativa.

Estas líneas permitirán avanzar hacia una escuela más abierta, sensible y dialogante, donde el entorno no sea un simple contenedor del aprendizaje, sino un agente activo que dialoga con las necesidades y aspiraciones de quienes lo habitan.

Referencias bibliográficas

- Annot, M. y Reay, D. (2007). A Sociology of Pedagogic Voice: Power, inequality and pupil consultation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), pp. 311-325. doi: <https://doi.org/10.1080/01596300701458814>
- Barrett, P., Zhang, Y. y Barrett, L. (2011). A child's eye view of primary school built environments. *Intelligent Buildings International*, 3(2), pp. 107-123. doi: <https://doi.org/10.1080/17508975.2011.582315>
- Bautista, G., Escofet, A. y López, M. (2022). Diseño de espacios de aprendizaje desde la innovación educativa y la investigación. En J. Feu, X. Besalú, y J. M. Palaudàries (Eds.), *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual* (pp. 251-280). Morata. Recuperado de https://edmorata.es/wp-content/uploads/2021/04/FEU.-La-renovacion-pedagogica_prw.pdf
- Bland, D. y Sharma-Brymer, V. (2012). Imagination in school children's choice of their learning environment: An Australian study. *International Journal of Educational Research*, 56, pp. 75-88. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.06.002>
- Burke, C. y Grosvenor, I. (2003). *The School I'd Like: Children and Young People's Reflections on an Education for the 21st Century*. Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203439074>
- Byers, T., Imms, W. y Hartnell-Young, E. (2018). Comparative analysis of the impact of traditional versus innovative learning environment on student attitudes and learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 58, pp. 167-177. doi: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.07.003>
- Can, E. y İnalan, G. (2017). Having a voice, having a choice: Children's Participation in Educational Space Design. *The Design Journal*, 20(sup1), pp. S3238-S3251. doi: <https://doi.org/10.1080/14606925.2017.1352829>
- Cardellino, P. y Woolner, P. (2020). Designing for transformation – a case study of open learning spaces and educational change. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(3), pp. 383-402. doi: <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1649297>
- Chawla, L. (2001). Evaluating Children's Participation: Seeking Areas of Consensus. *PLA Notes*, 42, pp. 9-13. Recuperado de <https://www.iied.org/sites/default/files/pdfs/migrate/G01959.pdf>
- Clark, J., Laing, K., Tiplady, L. y Woolner, P. (2013). *Making Connections: Theory and Practice of Using Visual Methods to Aid Participation in Research*. Research Centre for Learning and Teaching, Newcastle University. Recuperado de <https://eprints.ncl.ac.uk/190964>
- Cook-Sather, A. y Curl, H. (2016). Positioning Students as Teacher Educators: Preparing

- Learners to Transform Schools. En A. Montgomery y I. Kehoe (Eds.), *Reimagining the Purpose of Schools and Educational Organisations: Developing Critical Thinking, Agency, Beliefs in Schools and Educational Organisations* (pp. 65-76). Springer International Publishing. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-24699-4_6
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), pp. 295-311. doi: <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>
- Fielding, M. (2006). Leadership, radical student engagement and the necessity of person-centred education. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), pp. 299-313. doi: <https://doi.org/10.1080/13603120600895411>
- Graham, A., Truscott, J., Simmons, C., Anderson, D. y Thomas, N. (2018). Exploring student participation across different arenas of school life. *British Educational Research Journal*, 44(6), pp. 1029-1046. doi: <https://doi.org/10.1002/berj.3477>
- Hanna, D., David, I. y Francisco, B. (2010). *Educational Research and Innovation the Nature of Learning Using Research to Inspire Practice: Using Research to Inspire Practice*. OECD Publishing. Recuperado de http://www.oecd-ilibrary.org/education/the-nature-of-learning_9789264086487-en
- Hart, R. A. (1997). *Children's Participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. UNICEF. Recuperado de <https://digitallibrary.un.org/record/248236>
- Janssen, F. J. J. M., Könings, K. D. y van Merriënboer, J. J. G. (2017). Participatory educational design: How to improve mutual learning and the quality and usability of the design? *European Journal of Education*, 52(3), pp. 268-279. doi: <https://doi.org/10.1111/ejed.12229>
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K. y Sinclair, R. (2003). *Building a Culture of Participation: Involving Children and Young People in Policy, Service Planning, Delivery and Evaluation*. National Children's Bureau y PK Research Consultancy. Recuperado de <https://fostercarerresources.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/12/dfes-0827-2003.pdf>
- Koralek, B. y Mitchell, M. (2012). The Schools We'd Like: Young People's Participation in Architecture. En M. Dudek (Ed.), *Children's Spaces* (pp. 114-153). Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9780080454597-7>
- Manahasa, O., Özsoy, A. y Manahasa, E. (2021). Evaluative, inclusive, participatory: Developing a new language with children for school building design. *Building and Environment*, 188, pp. 107374. doi: <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2020.107374>
- Manassakis, E. S. (2020). Children's participation in the organisation of a kindergarten classroom. *Journal of Early Childhood Research*, 18(1), pp. 18-28. doi: <https://doi.org/10.1177/1476718X19882714>
- Mannion, G., Sowerby, M. y l'Anson, J. (2015). *How Young People's Participation in School Supports Achievement and Attainment*. Scotlands Commissioner For Children & Young People. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1893/21534>
- Martin, S. H. (2002). The Classroom Environment and Its Effects on the Practice of

- Teachers. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1), pp. 139-156. doi: <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0239>
- Mulcahy, D., Cleveland, B. y Aberton, H. (2015). Learning spaces and pedagogic change: envisioned, enacted and experienced. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(4), pp. 575-595. doi: <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1055128>
- Nair, P. (2002). But Are They Learning? School Buildings--The Important Unasked Questions. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/234663986>
- Nelson, E. (2015). Opening Up to Student Voice: Supporting Teacher Learning Through Collaborative Action Research. *LEARNing Landscapes*, 8(2), pp. 285-299. doi: <https://doi.org/10.36510/learnland.v8i2.709>
- Pearce, T. C. y Wood, B. E. (2019). Education for transformation: an evaluative framework to guide student voice work in schools. *Critical Studies in Education*, 60(1), pp. 113-130. doi: <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1219959>
- Pinto, G., Tosi, F. y Incognito, O. (2021). Drawing places, recreating spaces: visual voices from at-risk children. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1), pp. 196. doi: <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00872-0>
- Pointon, P. (2000). Students' views of environments for learning from the primary to the secondary school. *International Journal of Educational Research*, 33(4), pp. 375-382. doi: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00023-9](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00023-9)
- Robinson, C. y Taylor, C. (2013). Student voice as a contested practice: Power and participation in two student voice projects. *Improving Schools*, 16(1), pp. 32-46. doi: <https://doi.org/10.1177/1365480212469713>
- Rudduck, J. y Fielding, M. (2006). Student voice and the perils of popularity. *Educational Review*, 58(2), pp. 219-231. doi: <https://doi.org/10.1080/00131910600584207>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Saiz-Linares, Á., Ceballos-López, N. y Susinos-Rada, T. (2019). Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos en Cantabria. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), pp. 713-728. doi: <https://doi.org/10.5209/rced.58883>
- Scheerens, J. (2011). Indicators on informal learning for active citizenship at school. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(3), pp. 201-222. doi: <https://doi.org/10.1007/s11092-011-9120-8>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), pp. 107-117. doi: <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Shier, H. (2010). Children as Public Actors: Navigating the Tensions. *Children & Society*, 24(1), pp. 24-37. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00208.x>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Barcelona.
- Thomson, P. y Holdsworth, R. (2003). Theorizing change in the educational 'field':

- re-readings of 'student participation' projects. *International Journal of Leadership in Education*, 6(4), pp. 371-391. doi: <https://doi.org/10.1080/1360312032000150751>
- Tisdall, E. K. M., Gadda, A. M. y Butler, U. M. (2014). *Children and Young People's Participation and Its Transformative Potential: Learning from across Countries*. Palgrave Macmillan London. doi: <https://doi.org/10.1057/9781137316547>
- Uline, C. L., Tschannen-Moran, M. y DeVere Wolsey, T. (2009). The walls still speak: the stories occupants tell. *Journal of Educational Administration*, 47(3), pp. 400-426. doi: <https://doi.org/10.1108/09578230910955818>
- UNCRC. (1989). *UN General Assembly Resolution 44/25*. United Nations Convention on the Rights of the Child. Recuperado de <http://www.un.org/documents/ga/res/44/a44r025.htm>
- Universidad de Barcelona. (2020). *Código de Integridad en la Investigación de la Universidad de Barcelona*. Recuperado de <https://www.ub.edu/web/ub/galleries/documents/recerca/codi-integritat-recerca.pdf>
- Universitat Oberta de Catalunya. (2017). *Código ético de la UOC (2017)*. Recuperado de https://research.uoc.edu/portal/_resources/CA/documents/recerca/kit_etica/2022/CODI_ETIC_2017.pdf
- Wall, K. (2017). Exploring the ethical issues related to visual methodology when including young children's voice in wider research samples. *International Journal of Inclusive Education*, 21(3), pp. 316-331. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1260845>
- Woolner, P. (2018). Collaborative Re-design: Working with School Communities to Understand and Improve Their Learning Environments. En R. A. Ellis y P. Goodyear (Eds.), *Spaces of Teaching and Learning: Integrating Perspectives on Research and Practice* (pp. 153-172). Springer Singapore. doi: https://doi.org/10.1007/978-981-10-7155-3_9
- Woolner, P., Clark, J., Laing, K., Thomas, U. y Tiplady, L. (2014). A school tries to change: How leaders and teachers understand changes to space and practices in a UK secondary school. *Improving Schools*, 17(2), pp. 148-162. doi: <https://doi.org/10.1177/1365480214537931>
- Woolner, P., Hall, E., Wall, K. y Dennison, D. (2007). Getting together to improve the school environment: user consultation, participatory design and student voice. *Improving Schools*, 10(3), pp. 233-248. doi: <https://doi.org/10.1177/1365480207077846>
- Woolner, P. y Tiplady, L. (2016). Adapting School Premises as Part of a Complex Pedagogical Change Programme. En U. Stadler-Altmann (Ed.), *Learning Environment. Educational and Architectural Views on Schoolbuildings and Classrooms* (pp. 69-81). Barbara Budrich. Recuperado de <https://eprints.ncl.ac.uk/216863>