

PRÁCTICA INCLUSIVA DOCENTE EN BACHILLERATO: EXPERIENCIAS NARRATIVAS A TRAVÉS DE LA FOTOVOZ

INCLUSIVE TEACHING PRACTICES IN BACCALAUREATE: NARRATIVE EXPERIENCES THROUGH PHOTOVOICE

PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA NO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS ATRAVÉS DA PHOTOVOICE

Alejandra Tejeda Martínez¹, Gabriela de la Cruz Flores²

Recibido: 24 de septiembre de 2025

Aceptado: 3 de marzo de 2026

Publicado: 24 de marzo de 2026

Consideraciones éticas

El estudio se enmarca en los parámetros del código de ética de la American Psychological Association (APA, 7ma. Edición) para la protección de los derechos y bienestar de los docentes participantes mediante la aprobación institucional para llevar a cabo el proyecto, el consentimiento informado y la protección de la confidencialidad. Asimismo, se cumplió con las normas señaladas en el Código Ético del Psicólogo de la Sociedad Mexicana de Psicología, específicamente en los apartados de Calidad de la enseñanza/supervisión e investigación (Capítulo 2), así como en Comunicación y Confidencialidad de los resultados (Capítulo 3).

Declaración de conflicto de intereses

No existe ningún conflicto de intereses.

Financiamiento

La presente investigación contó con el apoyo del Programa de Becas para Estudios de Posgrado de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI). CVU: 1004400.

Agradecimientos

Al apoyo de la UNAM y la SECIHTI por el apoyo invaluable y financiamiento. A las autoridades

¹ Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Facultad de Psicología
<https://orcid.org/0000-0002-7459-3641>

² Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)
<https://orcid.org/0000-0001-8997-1636>

y docentes del Sistema Educativo UNIPAZ por la disposición para llevar a cabo el estudio, así como a los participantes en este trayecto: docentes y estudiantes como protagonistas del escenario educativo.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue describir y analizar la experiencia del profesorado al implementar un Entorno Virtual de Enseñanza-Aprendizaje (EVEA) fundamentado en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para identificar los elementos de presencia docente y práctica inclusiva. Se aborda una investigación cualitativa lo que permitió explorar el escenario áulico desde una perspectiva situada en una preparatoria del Colegio de Bachilleres de Baja California Sur, México. Como estrategia metodológica narrativa, se utilizó la Fotovoz y la entrevista semiestructurada, donde las categorías emergentes se analizaron desde el método interpretativo. Los principales hallazgos señalan la manifestación de un proceso pedagógico deconstructivo en el profesorado frente al uso de las tecnologías en el aula, generando posibilidades para continuar su papel mediador en los procesos de enseñanza. Se detectó la necesidad de establecer una línea de formación continua para diseñar, implementar y valorar entornos virtuales. Como conclusión, se recuperó la percepción docente ante la práctica inclusiva, lo que permitió comprender sus resistencias, incertidumbres y desafíos, así como reivindicar la experiencia emocional, cognitiva y didáctica para establecer rutas de mejora in situ. La investigación constituye una aportación académica relevante en el campo de la inclusión educativa mediada por tecnologías digitales.

Palabras clave: práctica inclusiva; Diseño Universal de Aprendizaje; entorno virtual; presencia docente; fotovoz

ABSTRACT

The aim of this study was to describe and analyze the experience of teachers when developing a Virtual Learning Environment (VLE) based on Universal Design for Learning (UDL), in order to identify elements of teacher presence and inclusive practices. A qualitative research approach was used, allowing for the exploration of the classroom environment from a situated perspective within a high school of the Baja California Sur State Board of Education in Mexico. The methodological approach included Photo Voice and semi-structured interviews, with emerging categories analyzed using an interpretivist approach. The main findings indicate the emergence of a deconstructive pedagogical process among teachers regarding the use of technology in the classroom, creating opportunities for them to continue their role as facilitators in the teaching and learning process. The need to establish a continuous professional development program for designing, implementing, and evaluating virtual learning environments was identified. In conclusion, the study captured teachers' perceptions of inclusive practices, which allowed for an understanding of their resistance, uncertainties, and challenges, as well as highlighting their emotional, cognitive, and pedagogical experiences to establish pathways for improvement in the classroom. This research constitutes a significant academic contribution to the field of educational inclusion mediated by digital technologies.

Keywords: inclusive practice; Universal Design for Learning; virtual environment; teacher presence; Photo Voice.

RESUMO

O objetivo deste estudio foi descrever e analisar as experiências de professores no desenvolvimento de um Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVLE) baseado no Design Universal para a Aprendizagem (DUA) para identificar elementos da presença docente e da prática inclusiva. Esta pesquisa qualitativa permitiu a exploração do ambiente de sala de aula a partir da perspectiva de uma escola de ensino médio no Colégio de Bachilleres, na Baixa Califórnia do Sul, México. Photovoice e entrevistas semiestruturadas foram utilizadas como metodologias narrativas, e as categorias emergentes foram analisadas por meio de uma abordagem interpretativa. Os principais achados indicam a manifestação de um processo pedagógico desconstrutivo entre os professores em relação ao uso de tecnologias em sala de aula, gerando oportunidades para a continuidade de seu papel mediador nos processos de ensino. Identificou-se a necessidade de estabelecer programas de formação continuada para projetar, implementar e avaliar ambientes virtuais. Conclui-se que as percepções dos professores sobre a prática inclusiva foram recuperadas, o que nos permitiu compreender suas resistências, incertezas e desafios, bem como destacar suas experiências emocionais, cognitivas e didáticas para estabelecer caminhos de melhoria in situ. Esta pesquisa constitui uma contribuição acadêmica relevante no campo da inclusão educacional mediada por tecnologias digitais.

Palavras-chave: prática inclusiva; Design Universal para Aprendizagem; ambiente virtual; presença do professor; fotovoz.

Introducción

La consolidación del paradigma de la educación inclusiva ha impulsado reformas educativas orientadas al reconocimiento de la diversidad como principio rector de los sistemas escolares. Sin embargo, persiste una tensión estructural entre el discurso institucional de la inclusión y su concreción en la práctica educativa situada. Aunque las políticas educativas promueven el uso de tecnologías digitales y estrategias de atención a la diversidad, en el nivel medio superior aún se observan dificultades para traducir dichos lineamientos en acciones didácticas concretas que orienten la enseñanza hacia la participación efectiva de todo el alumnado. Esto evidencia que hablar de inclusión continúa siendo un constructo teórico y enfatiza la necesidad de trabajar la didáctica desde la diversidad en contextos educativos reales.

Destaca también la importancia del uso de las tecnologías como forma de respuesta a las necesidades educativas para enseñar desde la diversidad. En este sentido, el discurso de la educación inclusiva y el uso pedagógico de la tecnología digital como respuesta a esta demanda, se visualiza desde el cuarto objetivo de la Agenda 2030, donde se menciona: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2022, párr. 2). En países como México, el Artículo 3º Constitucional establece un enfoque de derechos humanos, equidad, inclusión e interculturalidad, con la educación pública como laica, gratuita y de excelencia (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 1917/2019). En años posteriores, se promulgó la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) que busca disminuir barreras para el aprendizaje y la participación en diversas modalidades educativas (Secretaría de Educación Pública, 2019). Específicamente, en la educación media superior, se implementó el Marco Curricular Común (MCCEMS) donde destaca el papel docente como diseñador curricular, mediador digital y agente de transformación (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019).

Se observa una laguna de conocimiento en lo que se expone sobre inclusión dentro de la política educativa y lo que docentes enseñan en el aula. Mientras que en la política educativa de muchos países se establecen estrategias para abordar la educación, en la acción pedagógica, se perciben pocas alternativas de intervención que concreten la acción docente desde enfoques inclusivos (Cruz, 2019).

Por otro lado, el uso pedagógico de las tecnologías en el aula, continúa siendo un asunto pendiente. Incluso posterior a la pandemia por COVID-19, muchas escuelas vislumbraban el regreso a una didáctica analógica, aun cuando la era digital exigía la actualización hacia nuevas y mejores estrategias de enseñanza utilizando los dispositivos tecnológicos como artefactos para aprender a aprender (Brito, 2020).

Esto representa un desafío para el profesorado, puesto que el incorporar entornos virtuales con perspectiva inclusiva, exige el desarrollo de competencias tecnológicas, curriculares y pedagógicas, que no necesariamente se articulan en los procesos formativos. En consecuencia, surgen prácticas que limitan el uso de las tecnologías como artefactos que pueden contribuir a reducir las barreras de aprendizaje y de participación, y se ubican en la reproducción de modelos

tradicionales de enseñanza donde no hay mediación tecnológica. Es por ello que visibilizar las experiencias narrativas de los docentes, resulta clave para identificar cómo se facilita o se obstaculiza la práctica inclusiva en bachillerato y qué condiciones pedagógicas la favorecen en contextos virtuales de enseñanza-aprendizaje.

Para dar respuesta a esta problematización, este estudio propone conceptualizar y trabajar metodológicamente la didáctica desde la práctica inclusiva (Ainscow & Booth, 2001), implica atender y reconocer la diversidad como una finalidad para mejorar la enseñanza a partir del uso de material didáctico que reconozca las diferentes capacidades del alumnado, la diversificación de las estrategias de enseñanza, así como la adaptación y flexibilidad curricular.

Para ello, se presenta un Entorno Virtual de Enseñanza-Aprendizaje (EVEA) con diseño instruccional de un caso de enseñanza basado en los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el cual desarrollan docentes de bachillerato a cargo de la asignatura de Psicología. El objetivo del estudio fue analizar la experiencia narrativa del profesorado al desarrollar el EVEA e identificar los elementos de presencia docente y práctica inclusiva. A partir de este objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer la percepción del profesorado sobre inclusión educativa.
2. Indagar sobre la experiencia emocional ante el uso del EVEA en el aula híbrida.
3. Comprender el significado profundo de cada docente al asumir una práctica inclusiva mediada por tecnologías en bachillerato.

Desde una mirada cualitativa e interpretativa, se indagó la percepción, vivencia y experiencia de docentes sobre el EVEA y su impacto en la práctica inclusiva. Para ello, se retoma el modelo de Comunidad de Indagación (CoI) propuesto por Garrison et al. (2010) para identificar el impacto de un entorno virtual en el proceso de enseñanza y aprendizaje categorizándolo en tres presencias: social, cognitiva y docente. Esta perspectiva de investigación se posibilita a través del manejo de herramientas narrativas como la fotovoz (Wang et al., 1998) lo que permitirá la identificación de los elementos de las presencias bajo la mirada de los protagonistas.

La presente investigación se ubica en el ámbito de las Ciencias de la Educación y, de forma interdisciplinaria, integra la educación inclusiva, la psicología sociocultural, la enseñanza mediada por tecnología y la investigación cualitativa con instrumentos narrativos. Este posicionamiento teórico responde a la necesidad de comprender la práctica inclusiva docente no como un fenómeno técnico-instrumental, sino como un fenómeno socioculturalmente constituido (Brito, 2020) mediante acciones didácticas concretas mediadas por un diseño tecnopedagógico orientado a la diversidad (Pastor, 2019). Este posicionamiento epistemológico reconoce la importancia del giro narrativo en el estudio, mediante la interpretación de los procesos de construcción de sentido que transforman la práctica docente desde dentro.

La práctica inclusiva y la fotovoz

La literatura sobre educación inclusiva es extensa y se abordan perspectivas de su pertinencia como eje transversal tanto a nivel político, curricular, pedagógico y cultural. Para fines de este trabajo, se retoma la propuesta de Ainscow & Booth (2001) del *Index for inclusion*, una guía para los centros educativos que tiene el propósito de cubrir todos los aspectos de la vida escolar en vías a la inclusión educativa.

Esta guía incluye el objetivo de desarrollar prácticas inclusivas y se divide en dos subdimensiones: Orquestar el proceso de aprendizaje y Movilizar recursos. El primero, relativo a los procesos didácticos que el profesorado organiza. El segundo, relativo a los recursos tecnopedagógicos que se gestionan para llevar a cabo la enseñanza dentro de las aulas de clase.

Se entiende que el concepto de práctica inclusiva aborda más allá de permitir la presencia en clase de estudiantes con dificultades en el aprendizaje, sino que se necesitan mayores herramientas de indagación para conocer de qué manera se trabaja la diversidad en un aula, requiere que exista un compromiso de analizar de manera exhaustiva y crítica lo que se puede hacer para promover la participación y aprendizaje de todos los estudiantes (Ainscow & Booth, 2001). Frente a este escenario, resalta la necesidad de darle una mirada mucho más experiencial a la acción pedagógica en miras a la inclusión, respondiendo al llamado giro narrativo en educación.

Los dispositivos pedagógicos basados en la narrativa, son artefactos mediadores fundamentados en una perspectiva sociocultural que contribuyen a resignificar las prácticas educativas desde procesos reflexivos de intervención, desde la mirada propia de los involucrados (Díaz-Barriga, 2021). Un instrumento narrativo es el método de fotovoz y trata de la narración de sucesos a través de fotografías que capturan la percepción de persona que vive los fenómenos educativos.

Un entorno virtual con enfoque inclusivo

Los EVEA pueden posibilitar una práctica inclusiva mediada por tecnología, siendo un espacio digital de interactividad regulada, que provee condiciones para la realización de actividades de enseñanza y aprendizaje (Coll, 2001). Se diseñó un entorno a partir de los principios y pautas del DUA, el cual es un modelo que busca aplicar en la enseñanza los principios de proporcionar múltiples formas de representación, de acción-expresión y de motivación.

El DUA parte de la diversidad desde el comienzo de la planificación didáctica y trata de lograr que todo el alumnado tenga oportunidades para aprender. Facilita a los docentes un marco para enriquecer y flexibilizar el diseño del currículo, reducir las posibles barreras y proporcionar oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes (Pastor, 2019). El diseño del EVEA, partiendo de los principios de la enseñanza hacia la diversidad, representa un artefacto que posibilita el proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo.

Modelo CoI y la presencia docente en un EVEA

El modelo Community of Inquiry (CoI), propuesto por Garrison et al. (2010), permite el estudio de la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales. Se conforma por tres tipos de “presencia”: social, cognitiva y docente. Los criterios que Coll et al. (2008) formulan

para identificar las presencias en el modelo CoI, se presentan en la figura 1.

Estas presencias permitirán identificar aquellos aspectos del EVEA en interactividad mediadora con estudiantes y contenido.

Figura 1

Categorías y criterios sobre presencias CoI para el análisis de datos

Presencia "S" Social	Presencia "C" Cognitiva	Presencia "D" Docente
Capacidad de los participantes para mostrarse como personas reales desde una perspectiva social y emocional.	Construcción del conocimiento compartido a través de la reflexión y el pensamiento crítico de la comunidad.	Función del profesor para atender al diseño curricular, así como a la propia comunicación, con el fin de facilitar el discurso y la participación colaborativa.

Nota. Elaboración propia.

En congruencia con la psicología sociocultural, el modelo CoI concibe el aprendizaje como un proceso socialmente mediado y construido a través de la interacción, tal como lo planteó Vygotsky (2012). Las tres presencias retoman principios socioculturales de vital importancia: la co-construcción del conocimiento a través del discurso, la mediación didáctica mediante la interacción guiada y la importancia del discurso educativo.

Método

Fue una investigación cualitativa de corte narrativo con enfoque interpretativo, se busca la comprensión profunda de las experiencias de quienes participan a partir del análisis de los significados que comparten en relatos personales. Esto exige un análisis cuidadoso y reflexivo para describir los acontecimientos cotidianos en el escenario de trabajo y para identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los actores (Erickson, 1997). Por tanto, su alcance es descriptivo.

Escenario y participantes

Participaron cuatro docentes del Sistema Educativo UNIPAZ, una preparatoria privada incorporada al Colegio de Bachilleres, ubicada en San José del Cabo, Baja California Sur, México. El muestreo fue por conveniencia. Al ser una escuela pequeña, se seleccionó a la totalidad de profesores que estuvieran frente a grupo impartiendo la asignatura de Psicología.

Este tipo de muestreo resulta pertinente cuando las personas seleccionadas poseen características específicas relevantes para los propósitos del estudio y se encuentran disponibles (Creswell, 2014). En este caso, la elección responde a criterios de accesibilidad, pertinencia y vinculación directa

con el cuerpo docente en el Sistema Educativo Unipaz, sin buscar representatividad estadística.

Cabe resaltar que, en el marco de un enfoque interpretativo y cualitativo, el tamaño reducido de la muestra es una decisión metodológica coherente con la naturaleza del estudio ya que privilegia la comprensión profunda de los significados que emergen en contextos específicos, por lo que el énfasis se sitúa en la profundidad de la información y no en la cantidad de participantes (Erickson, 1997).

Se gestionó previamente un oficio institucional para solicitar la autorización de la dirección escolar. A los participantes se les solicitó la firma de un consentimiento informado. En todo momento, se reiteró la voluntariedad de la participación, asegurando que podían retirarse del estudio en cualquier momento. Para salvaguardar la identidad, se utilizaron seudónimos: Docente A, Docente B, Docente C y Docente D. Algunas fotografías fueron sometidas a procesos de anonimización y seudonimización, para proteger la privacidad y la confidencialidad de las personas involucradas.

Instrumentos

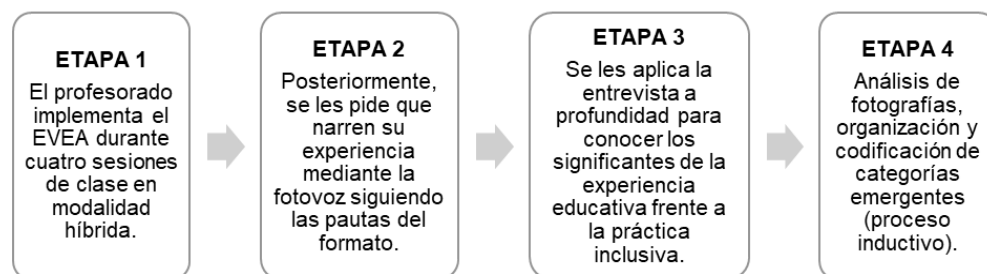
Se utilizó la fotovoz, que hace énfasis en la conducción del propio participante de investigación. Es decir, se le permite tomar fotos de manera libre y creativa. Posteriormente, se le pide una narración de la imagen y el argumento sobre lo que le motivó a tomarla, se complementa con la entrevista a profundidad para rescatar la experiencia docente como agentes protagonistas de la intervención educativa gestionada por el EVEA y fundamentada en los criterios de práctica inclusiva y presencias del modelo CoI. Se logró describir, analizar y comprender de qué manera se vivió el proceso formativo para aplicar el entorno en el aula, cómo lo desarrolló y las reflexiones que este trayecto generó en su enseñanza.

Procedimiento

La investigación se desglosa en tres etapas:

Figura 2

Etapas del proceso de investigación cualitativa con instrumentos narrativos



Nota. Elaboración propia.

Como primera etapa, los docentes desarrollaron las clases de manera presencial y virtual, considerando la unidad de aprendizaje “Conformación del sujeto, desarrollo y sexualidad” situada en el programa de estudios de la asignatura en Psicología (Dirección General de Bachillerato, [DGB], 2018). El EVEA fue el artefacto mediador de la enseñanza durante estas cuatro sesiones. El diseño instruccional presenta un caso de enseñanza en formato electrónico y considera actividades de aprendizaje, manejo del contenido, participación activa y colaborativa, así como elementos de accesibilidad y lectura fácil. Estos elementos se basan en los principios del DUA y en los criterios de práctica inclusiva propuestos por Ainscow & Booth (2001). El recurso digital utilizado fue la plataforma Wix y se puede visualizar en el siguiente enlace: <https://docenciainclusiva1.wixsite.com/website-2>

La segunda etapa inicia una vez que terminaron las sesiones mediadas por el entorno. Se le explicó a cada profesor/a en qué consiste la fotovoz y se les pidió que tomaran cinco fotografías con sus respectivas narrativas y que respondan a las preguntas guía. Se tomó como base la propuesta de Moriña (2016) sobre las formas de investigar con la fotografía (Figura 3).

Figura 3

Formato de registro de proyecto fotovoz

FOTOVOZ DE MI EXPERIENCIA DOCENTE CON EL EVEA		
INSERTA TU FOTO AQUÍ	No. de Foto:	Título:
	Autoría (seudónimo):	
	Narrativa personal de la fotografía:	
1) ¿Por qué tomaste esta foto y cómo se relaciona con tu experiencia en clase? 2) ¿Cuál es el significado profundo que le otorgas (qué hay más allá de la imagen)? 3) ¿Qué emociones o sensaciones te genera? 4) ¿Qué pensamientos te genera?		

Nota. Adaptado de Moriña (2016).

En la tercera etapa, cada docente entregó su proyecto fotovoz y se le entrevistó sobre los significados de cada fotografía. Más allá de cuestionarles conceptualmente sobre inclusión y uso pedagógico de las tecnologías educativas, se trató de indagar sobre sus sentires, pensares y de qué manera cada imagen simbolizaba la narrativa personal, única y auténtica de su práctica inclusiva mediada por tecnología. En esta etapa se les pidió a los participantes que seleccionaran la fotografía que mayormente representara un significado de su experiencia en clase.

Por último, durante la cuarta etapa la información recolectada se organizó, codificó y categorizó mediante un proceso inductivo con el software QualCoder (2023).

El análisis de la información se realizó a partir del enfoque interpretativo, el cual tiene su fundamento fenomenológico de naturaleza cualitativa, puesto que cada participante le dio un significado particular a una misma situación, es decir, un significado intencional en la interacción en el aula. Se empleó el modelo Community of Inquiry (CoI) para codificar las categorías emergentes con el objetivo de identificar aquellos elementos que tuvieran relación con las tres presencias, es decir, de qué manera la experiencia de aplicar el entorno permitió que los participantes asumieran la presencia social, cognitiva y docente desde la práctica inclusiva.

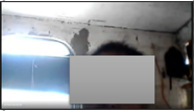
Resultados

Práctica inclusiva desde la visión de los protagonistas

El primer objetivo específico se dirige a conocer la percepción del profesorado sobre inclusión educativa, esto se logra a partir del análisis interpretativo de la fotovoz. A su vez, permite indagar sobre la experiencia emocional ante el uso de las tecnologías digitales en el aula híbrida y su relación con los procesos de enseñanza inclusiva, por tanto, se retoma el segundo objetivo de este estudio. Los resultados obtenidos de la fotovoz se presentan de manera general y descriptiva en la Figura 4.

Figura 4

Resumen de las narrativas en fotovoz elegidas por docentes

Seudónimo	Nombre de la historia	Descripción general	Significado profundo	Fotografía seleccionada
Docente A	“Yo también necesito ayuda”	<i>Estoy en videollamada desde mi humilde hogar.</i>	<i>Me ha costado mucho ser docente y pensar en eso llamado “Inclusión”.</i>	
Docente B	“El camino hacia la inclusión”	<i>Mi recorrido diario hacia la prepa pensando en si soy buen maestro.</i>	<i>Avanzar en el camino hacia la mejora educativa. La vida es dura.</i>	
Docente C	“Calcetines disparejos”	<i>Esta clase es para enseñar desde la diversidad.</i>	<i>Como profesor, marcar la diferencia en clase hacia la inclusión.</i>	
Docente D	“Sembrando una semillita”	<i>Aprendí a trabajar con tecnologías y conocí otras formas de enseñar a todas y todos.</i>	<i>Nunca dejar de aprender y todo nace de cosas pequeñas como semillas.</i>	

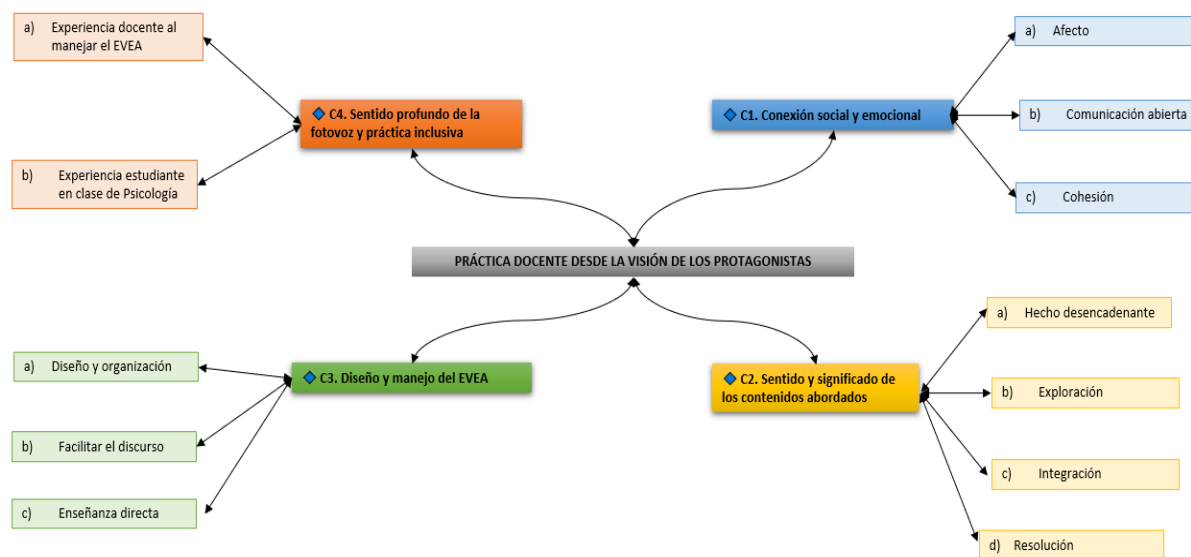
Nota. Elaboración propia.

Como se observa, la Docente A, seleccionó la fotografía que describe su pensar y sentir hacia el concepto inclusión durante una clase en línea para mostrar el entorno virtual a su grupo. Se asume como figura fundamental en el proceso y expone su “necesidad” de recibir ayuda para ejercer una enseñanza más equitativa. Por su parte, el Docente B describe un proceso reflexivo sobre el ser docente y las dificultades que implica dicha función cuando de inclusión se trata. Muestra su recorrido diario hacia la escuela. El Docente C expresa su opinión sobre las clases mediadas por el EVEA y hace un ejercicio de relación entre unos calcetines disparejos que llevó a clase y la enseñanza desde la diversidad, donde la diferencia es la pauta para el proceso educativo. Asimismo, la Docente D logra identificar sus aprendizajes con el desarrollo del artefacto y reflexiona sobre los pequeños pasos hacia maneras de enseñar más inclusivas.

A partir de la codificación de estos datos, se obtuvieron las categorías bajo el modelo CoI.

Figura 5

Categorías del modelo CoI en la fotovoz



Nota. Análisis realizado con QualCoder (Versión 3.0).

A continuación, se presentan los resultados del proceso de categorización realizado en la fotovoz y en la entrevista narrativa de acuerdo con el modelo CoI.

Categoría 1. Conexión social y emocional.

El modelo CoI propone que la presencia social se refiere al grado en que los participantes en un ambiente de aprendizaje en línea se sienten social y emocionalmente conectados con los otros (García et al., 2018). En este caso, emerge esta categoría donde se indagan aspectos emocionales, de comunicación y cohesión grupal, puesto que el entorno se trabajó en la modalidad híbrida, dio como resultado que esta dimensión fue la segunda donde más recortes empíricos se identificaron

dentro de las narrativas de los participantes.

Afecto: Este elemento tiene relación al tipo de comunicación emotiva que existe entre los participantes. Está regida por el interés y la persistencia, denota respeto y apoyo para facilitar el diálogo auténtico y necesario para la experiencia formativa (Garrison et al., 2010). Esta dimensión puede ser desde la perspectiva docente:

Les confesé que estaba nervioso, que si no participaban me iban a correr, ja, ja (Docente B).

Comunicación abierta: De acuerdo con Gutiérrez & Gallego (2017), “esta subcategoría es considerada esencial para conseguir interacción entre los miembros y potenciar un clima de confianza, aceptación y protección de la autoestima” (p. 1173). La expresión de los aprecio entre docente y estudiante, así como referirse a cada quien, con reconocimiento y validación al discurso escrito y oral en este entorno, tiene sus manifestaciones en el Docente D, asimismo, el Docente C refirió una nueva manera de comunicarse a partir de elementos gráfico-visuales, comúnmente utilizados en las redes sociales:

Tuve la oportunidad de presentar una historia que una alumna compartió al hacer el ejercicio de identidad de género, la alumna agradeció la retroalimentación positiva de sus compañeros (Docente D).

En la actividad del Padlet, les dije que les iba a expresar mi opinión sobre sus trabajos con memes y fue muy divertido y provechoso (Docente C).

Por su parte, docentes también percibieron este clima de comunicación abierta al realizar preguntas y expresar acuerdos en los ejercicios realizados:

Me sorprendió que les preguntaba y respondían porque revisaron el material (Docente A).

Cohesión: Se genera como resultado de la comunicación abierta y afectiva, puesto que son elementos interactivos y dinámicos. Además, fortalecen el sentido de pertenencia grupal, tanto en línea como en la clase presencial. Un recorte significativo que refiere el papel del docente como mediador de esta función:

Como inicio, les pedí que subieran al entorno un perfil personal y que se pusieran un ID con avatar. Eso me permitió iniciar con el tema de identidad y diversidad (Docente B).

Pareciera que esta perspectiva motiva la conexión social y emocional del entorno. Aunque es posible que también influya el estilo docente de implementar el e-caso, es decir, su manera de llevar la sesión. En este sentido, docentes señalan:

Les dije que cada clase vendría con calcetines diferentes porque eran clases diferentes (Docente C).

Al inicio, les pedí que se pusieran nombre diferente (Docente D).

Desde la mirada docente, estas dos iniciativas personales tuvieron un impacto positivo en la visión del grupo, donde el entorno favoreció las estrategias sociales para fortalecer la comunicación y cohesión entre el alumnado, promoviendo los significados compartidos en la comunidad, la construcción de conocimiento y la comprensión entre los integrantes de la misma (Gutiérrez & Gallego, 2017).

Categoría 2. Sentido y significado de los contenidos abordados.

Dentro de la presencia cognitiva, se obtuvieron menores elementos en la narrativa de los participantes. De los nueve recortes encontrados, cinco representan parte de las categorías del modelo CoI.

Hecho desencadenante: Se presenta un hecho evocativo de modo inductivo para propiciar el reconocimiento de una problemática en particular. En este caso, el planteamiento del problema.

Se trabajó el desarrollo del pensamiento analítico, pudieron reconocer el problema y analizarlo (Docente B).

Se identificó claramente esta etapa de la presencia cognitiva desde la perspectiva del docente a razón de lo que observó en sus estudiantes durante la aplicación del EVEA.

Exploración: Es la parte inquisitiva y divergente que busca fortalecer los procesos de indagación y capacidad investigativa. Una profesora señaló su experiencia en este rubro desde la imagen elegida en fotovoz:

De inicio a la segunda clase, me percaté que sabían del tema, por la nube de Mentimeter. Es la primera vez que identifico que han indagado más allá del material que les doy. Hicieron posible que valiera la pena los esfuerzos que hago para conectarme a la clase (Docente A).

Integración: Es el momento convergente y tentativo donde se realiza una síntesis del contenido abordado.

Cada clase hacían una síntesis de lo aprendido (Docente A).

Aunque es común que este proceso se lleve a cabo durante la enseñanza, no ha sido común la identificación del mismo como una forma de integrar el conocimiento. Por tanto, no todos los docentes asumieron este criterio como propio de su práctica.

Resolución: Se relaciona con la comprobación y el compromiso de abordar de manera deductiva la finalización del proceso cognitivo. Dos profesores comentaron la experiencia de evaluación formativa y sumativa que implementaron al finalizar las clases.

Pude comprobar con sus trabajos finales que comprendieron el tema (Docente B).

Les agradó que la evaluación no fuera el clásico examen, fueron creativos (Docente A).

Categoría 3. Diseño y manejo del EVEA.

Aunque la presencia docente se relacione directamente con la presencia en entornos en línea, para fines de este estudio, se tomaron en consideración también la experiencia de los participantes desde la modalidad híbrida. Garrison et al. (2010) definen esta categoría como “el diseño, la facilitación y la dirección de los procesos cognitivos y sociales con el propósito de lograr resultados de aprendizaje personalmente significativos y educativamente valiosos” (p. 5).

Diseño y organización: Esta categoría describe la manera en la que los docentes identificaron la organización, planeación y ejecución de su clase.

Fijé horarios de entrega y consensué con el grupo, ya que sé que para ellos es también nuevo manejar una página con la materia (Docente D).

Siempre les recordaba el orden de las clases para que no se perdieran (Docente A).

El papel administrador de la acción pedagógica frente al entorno se evidencia con la manera en la que es capaz de abordarlo desde su estilo de enseñanza. “El maestro también brinda un servicio de organización a los estudiantes al proporcionar pautas y consejos y modelar la etiqueta adecuada y el uso efectivo del medio” (Garrison et al., 2010, p. 6).

Facilitar el discurso: Quizás la manera más interactiva y representativa de la presencia docente, en donde éste toma un papel facilitador del proceso de enseñanza.

El docente deberá estimular a los estudiantes a participar permaneciendo a la expectativa de sus actuaciones, por lo que debe alentar a los estudiantes a participar directamente en las actividades a través de tareas que estimulen su participación (De Pablo, 2017, p. 50).

Un ejemplo de lo anterior, lo menciona el Docente C en el momento de retroalimentar las contribuciones de los estudiantes y evaluar con eficacia el proceso:

Es increíble cómo los muchachos se expresan más a través de lo virtual. Incluso con emojis o frases cortas. Aprendí mucho de ellos (Docente C).

Otro proceso de facilitación del discurso desde una perspectiva inclusiva a partir del refuerzo positivo y la interacción virtual es:

Pude citar los mensajes de otros compañeros y ponerles calificación por estrellitas (como lo usan en las redes sociales). El Padlet me ayudó mucho en ese sentido (Docente D).

Finalmente, se subraya que este trabajo representa una propuesta cualitativa para retomar el modelo CoI en entornos híbridos, ya que también surge la necesidad de una presencia docente para impactar en el crecimiento cognitivo, social y emocional del estudiante mediante la comunicación, el acompañamiento y la orientación de las actividades de aprendizaje (Garrison et al., 2010). De acuerdo con esto, la perspectiva de docentes y estudiantes sobre las presencias identificadas es

convergente. Los docentes percibieron mayor presencia social, es decir, consideraron haber realizado más acciones dirigidas al área emotiva y comunicacional durante las cuatro sesiones.

Sentido profundo de la fotovoz y práctica inclusiva

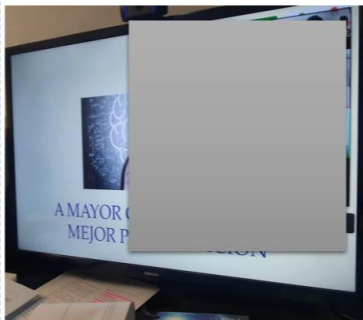
A continuación, se analizará la mirada del profesorado. La reflexión sobre si se consideran docentes inclusivos o se asumen de esta manera, resulta significativa dado que influye directamente en su ejercicio de enseñanza. La Docente D, escribe:

Yo antes era docente antitecnología, pero ahora siento que comprendo cada vez más el sentido educativo de estas iniciativas.

Comparte un proceso quizá pausado de transformación en su pensar y accionar docente. Lo que considera como “sembrar una semilla”.

Figura 6

Fotovoz “Sembrando una semillita” de autoría “Docente D”

MI EXPERIENCIA AL MANEJAR EL EVEA		
No. de Foto: 2	Título: <i>Sembrando una semillita</i>	Autoría (seudónimo): Docente D
		
Descripción Elegí esta imagen porque la experiencia de haber aprendido a dar un tema con un caso de análisis sobre diversidad sexual, me permitió recrear el escenario en mi otro trabajo en la Secretaría de Salud. Mostré el material como ejemplo de que se pueden usar las aplicaciones y el caso como formas alternativas de impartir los temas. También quisiera hacer un entorno para mis pacientes, como una especie de entorno colaborativo. Por eso le puse “Sembrando una semillita”, porque a partir de lo que aprendí en estas 4 clases, pude idear cómo pasarlo a otros escenarios. Y, sobre todo, llegar a más personas que les interese saber más de los temas.		
1) ¿Por qué tomaste esta foto y cómo se relaciona con tu experiencia en clase? Porque es la muestra de que aprendí de modo significativo porque logré llevar a mi otro trabajo lo aprendido como docente. 2) ¿Cuál es el significado profundo que le otorgas? Nunca dejar de aprender y que todo nace de pequeñas cosas como una semilla. 3) ¿Qué emociones o sensaciones te genera? Gusto por mi labor como psicóloga y alegría de compartir lo que he aprendido. 4) ¿Qué pensamientos te genera? Yo antes era docente antitecnología, pero ahora siento que comprendo cada vez más el sentido educativo de estas iniciativas.		

Nota. Elaboración propia.

Otra experiencia desde el ámbito formativo, lo señala el Docente B, quien narra el camino que le ha llevado aprender sobre inclusión y manejo de las TIC.

Me gustaría que el camino no se olvidara y seguir preparándome en el manejo de esas dinámicas de clase. Aprender más de los entornos en línea.

Figura 7

Fotovoz “El camino” de autoría “Docente B”

MI EXPERIENCIA AL MANEJAR EL EVEA		
	No. de Foto: 2	Título: <i>El camino</i> Autoría (seudónimo): Docente B
Descripción Todos los días recorro dos horas de ida y de vuelta hacia la prepa donde doy clases. A veces por el camino me pregunto si vale la pena. En ocasiones voy cansado, desvelado, ansioso o con preocupaciones. Pero luego estoy frente a grupo y muestro lo nuevo que traigo y la expresión de los chicos me da la palmadita de que voy bien. Esta foto representa el camino que recorro, pero también es la vida que siempre va por caminos lentos, así como el aprendizaje de mis alumnos. Al final del camino, me doy cuenta de que todo vale la pena. 1) ¿Por qué tomaste esta foto y cómo se relaciona con tu experiencia en clase? Cuando me mostraron el entorno, me gustó mucho, pero me di cuenta de que sería un camino largo para que me adecuara a la estructura y manejo, no obstante, lo logré mejor de lo que pensaba y a mi grupo les gustó. Les confesé que estaba nervioso, que si no participaban me iban a correr, jajaja. 2) ¿Cuál es el significado profundo que le otorgas? Nunca hay que dejar de avanzar en el camino hacia tus metas. 3) ¿Qué emociones o sensaciones te genera? Esperanza, superación, cansancio pero sensación de avanzar, lento, pero avanzar. 4) ¿Qué pensamientos te genera? Me gustaría que el camino no se olvidara y seguir preparándome en el manejo de esas dinámicas de clase. Aprender más de los entornos en línea.		

Nota. Elaboración propia.

La metáfora se centra en el proceso largo y, en ocasiones desafiante, de formarse para la práctica inclusiva. Saberse profesores con visión humana, diversa y constructivista, proporciona satisfacción y motivación. Así lo refiere el Docente C:

Nuestras diferencias nos hacen únicos y valiosos. Marcar la diferencia en clase e impactar a mis alumnos.

Figura 8

Fotovoz “*Calcetines disparejos*” de autoría “*Docente C*”

MI EXPERIENCIA AL MANEJAR EL EVEA		
	No. de Foto: 1	Título: <i>Calcetines disparejos</i> Autoría (seudónimo): Docente C
Descripción La historia de esta imagen refieren al Día Mundial del Síndrome de Down, donde cada 21 de marzo se celebra la diversidad, la inclusión y el amor incondicional. Desde que supe que nos darían capacitación para dar clases con un entorno virtual, me imaginé a todos mis estudiantes que no caben en las formas tradicionales de dar clases y que siempre requieren de profesores que se atreven a enseñar desde la diversidad. Además, me encantó el tema sobre diversidad sexual donde yo también me sumé a las actividades y a los análisis. Mostré mi entusiasmo. Pensé en elegir una foto donde estoy manejando el entorno en clase, pero me gustó más reflejar en otra metáfora lo que para mí representó el material. 1) ¿Por qué tomaste esta foto y cómo se relaciona con tu experiencia en clase? Porque el entorno y sus actividades, representan en clase, lo que los calcetines representan a nivel social: enseñar desde la inclusión y diversidad. 2) ¿Cuál es el significado profundo que le otorgas? Nuestras diferencias nos hacen únicos y valiosos. Marcar la diferencia en clase e impactar a mis alumnos. 3) ¿Qué emociones o sensaciones te genera? Emancipación, lucha, innovación y satisfacción por mi docencia. 4) ¿Qué pensamientos te genera? Hay que ser docentes disparejos para nuestros alumnos disparejos. Diferentes somos todos.		

Nota. Elaboración propia.

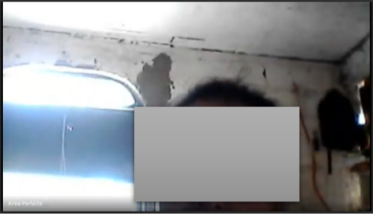
Por su parte, hay quienes comprenden la práctica inclusiva como un proceso bidireccional, que no sólo corresponde al docente, también al alumnado y la comunidad escolar. La Docente A lo señala firmemente desde el título de su relato:

No todos los maestros tenemos buen internet o contamos con las destrezas para las plataformas virtuales. Pero hago el esfuerzo.

Surge la posibilidad de que la docente vea un área de oportunidad para sus clases, y que incluso, se muestre como ejemplo de persistencia ante los desafíos que el uso de la tecnología representa para ella y otros docentes.

Figura 9

Fotovoz “Yo también necesito ayuda” de autoría “Docente A”

MI EXPERIENCIA AL MANEJAR EL EVEA		
No. de Foto: 1	Título: Yo también necesito ayuda	Autoría (seudónimo): Docente A
	Descripción En mis años como maestra, siempre veo que la educación se inclina hacia el alumno. Pocas veces nos toman en cuenta nuestras necesidades como enseñantes. Quise mostrar esta captura de pantalla porque desde mi humilde hogar, a veces tengo dificultades para conectarme a clases o para ir a la prepa a las clases presenciales. No todos los maestros tenemos buen internet o contamos con las destrezas para las plataformas virtuales. Pero hago el esfuerzo. Por eso no uso ningún fondo en la cámara de las videollamadas, para que vean que me cuesta ponerme al corriente, pero lo hago porque es mi trabajo y compromiso.	
	1) ¿Por qué tomaste esta foto y cómo se relaciona con tu experiencia en clase? Que las plataformas de internet son una buena opción para las clases, les gustó mucho a los alumnos, se mostraron participativos, pero no siempre como docentes tenemos los conocimientos o experiencia para llevarlas a cabo.	
	2) ¿Cuál es el significado profundo que le otorgas? Muchas cosas me han costado en este rubro de la docencia. Pero los retos los he superado.	
	3) ¿Qué emociones o sensaciones te genera? Hogar humilde, superación personal, gusto por dar clases. Orgullo.	
	4) ¿Qué pensamientos te genera? Que hay muchas cosas nuevas que desconozco y que me dan miedo experimentar, pero lo he podido hacer.	

Nota. Elaboración propia.

Estos relatos representan una pequeña pero valiosa muestra del papel del profesor en el proceso de construcción de significados y atribución de sentido a los contenidos de aprendizaje (Coll, 2001). En esta ocasión, hacia la experiencia educativa de recibir o impartir una práctica inclusiva. En esta actividad conjunta, docentes y estudiantes crean y recrean los sentidos hacia los contenidos de aprendizaje, complementando así, el triángulo interactivo.

Discusión

Esta investigación tuvo como objetivo analizar la experiencia narrativa del profesorado al desarrollar el EVEA e identificar los elementos de presencia docente y práctica inclusiva. Se puede afirmar que los resultados permitieron conocer la percepción sobre inclusión educativa y el papel de este constructo en la enseñanza directa. Es común que la práctica inclusiva se relacione específicamente con el ejercicio docente hacia estudiantes con alguna condición de discapacidad o

problemas de aprendizaje lo que ha promovido confusiones conceptuales.

Aunado a ello, se perciben las tecnologías como formas de excluir a quienes no tienen acceso a las mismas o no cuentan con las condiciones técnicas mínimas para su uso pedagógico. Roma (2021) considera que las plataformas deberían promover el acceso de todos, similar a un derecho humano, sin exclusiones. En este sentido, indagar sobre la experiencia emocional ante el uso de las tecnologías digitales en el aula híbrida, fue un objetivo específico logrado para comprender la complejidad de los procesos educativos que se relacionan con el fenómeno inclusión y que impiden implementar acciones didácticas concretas en la enseñanza de bachillerato. Esto contribuye a la generación de espacios de mejora, formación continua y reflexión en el quehacer docente, así como en su papel como agente de cambio.

La decisión metodológica de utilizar una aplicación web gratuita para el diseño del entorno virtual, también proporciona un claro ejemplo de cómo las aplicaciones digitales pueden fungir como herramientas educativas inclusivas siempre y cuando cumplan con criterios tecnopedagógicos y un diseño instruccional, como lo fue en este estudio.

Por otro lado, el hacer uso de dispositivos pedagógicos narrativos genera una amplia gama de categorías y subcategorías e información densa para repensar la práctica inclusiva desde espacios híbridos de enseñanza y aprendizaje.

El proceso de análisis y categorización permitió comprender el significado profundo de cada docente al asumir una práctica inclusiva en bachillerato. Esta experiencia fue enriquecedora dado que cada docente implementó el entorno desde una visión situada de la enseñanza.

Bajo el enfoque narrativo-interpretativo, algunas limitaciones del proceso de investigación radican en que los resultados únicamente son transferibles a contextos análogos, dado que el propósito no fue la generalización de los datos, sino la comprensión profunda y contextualizada de la intervención en un escenario educativo situado. Asimismo, se toma en cuenta la existencia de múltiples variables pedagógicas, institucionales y socioculturales que no pueden ser completamente controladas, sino entendidas en su naturaleza cualitativa y contextual. Frente a ello, también está la subjetividad inherente al análisis interpretativo, lo que exige sistematicidad categorial en la triangulación para evitar sesgos. En palabras de Erickson (1997), dichas interpretaciones deben sostenerse mediante descripciones densas y evidencia de diferentes fuentes de información (triangulación) que permita demostrar que los hallazgos derivan de los datos y no de supuestos previos del investigador.

Por último, una limitación metodológica, es su alcance temporal, ya que el estudio se realizó con una muestra pequeña en un ciclo educativo; por tanto, se recomienda el seguimiento longitudinal con otras generaciones de profesores que enriquezcan los resultados para una comprensión más profunda y situada del EVEA como artefacto para la práctica inclusiva.

Conclusiones

El contexto de las preparatorias públicas y privadas de Baja California Sur, México, manifiesta

una necesidad de transformación en la práctica docente donde se promueva y asuma la inclusión. De este modo, los resultados de este proyecto buscan permanecer como una implicación futura de investigación para implementar estrategias pedagógicas que promuevan una educación para la diversidad desde el ámbito didáctico.

Esta visión está inmersa en muchos significados profundos, elementos que sólo pueden comprenderse desde su contexto y experiencia. Porque una clase no es solamente la exposición oral de un contenido o un diálogo virtual unidireccional, sino una oportunidad para encontrarse con diversas expectativas, sentimientos, emociones, intereses y motivaciones, que, a fin de cuentas, es lo que da sentido y significando a la labor docente. Así lo describe Zavala (2007), al mencionar que son los docentes quienes crean una atmósfera y los estudiantes muestran interés cuando se interesan, recordando elementos que no siempre están en las anotaciones escolares o apuntes. Y es esa atmósfera y ese interés, lo que el profesorado busca incentivar en sus alumnos: ese recuerdo que perdure al transcurrir los años y que se llama aprendizaje para la vida.

Referencias

- Ainscow, M., & Booth, T. (2001). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Universidad Autónoma de Madrid; CSIE; Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Brito, L. (2020, agosto 5). *Aprendizaje y educación. Mediación tecnológica y diseño de Entornos de Enseñanza/Aprendizaje* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=4KZt9wgYTho>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1917/2019). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* [Constitución]. Diario Oficial de la Federación.
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (Comps.), *Desarrollo Psicológico de la Educación. Vol. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 157-188). Alianza Editorial.
- Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2008). El análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las TIC: una perspectiva constructivista. En Barberà, E.; Mauri, T. & Onrubia, J. (Coords.), *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC*. (pp. 47–60). Editorial Graó.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

- Cruz, R. (2019). A 25 Años de la Declaración de Salamanca y la Educación Inclusiva: Una Mirada desde su Complejidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 75-90. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200075>
- De Pablo, G. (2017). Factores que favorecen la presencia docente en entornos virtuales de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 29, 43-58. <https://doi.org/10.15366/tp2017.29.001>
- Díaz-Barriga, F. (2021). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. S.M.
- Dirección General de Bachillerato (DGB). (2018). *Programa de estudios. Programa de Psicología. Quinto Semestre*. Subsecretaría de Educación Media Superior- Secretaría Educación Pública. <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/CFP/5to-Semestre/Psicologia-I.pdf>
- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de la investigación sobre la enseñanza. En: M. C. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. (pp.145-175). Paidós.
- García, B., Serrano, E., Ponce, S., Cisneros, E., Cordero, G., y Espinosa, Y. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 343-365. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18816>
- Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 5–9. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.003>
- Gutiérrez, E., & Gallego, M. (2017). Presencia social en un ambiente colaborativo virtual de aprendizaje: análisis de una comunidad orientada a la indagación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(75), 1169-1186. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000401169
- Moriña, A. (2016). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Organización de las Naciones Unidas. (2022). *Objetivos del Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Pastor, A. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6 (9). 55-68.

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>

QualCoder (2023). *Home*. <https://qualcoder.wordpress.com/>

Roma, M. (2021). La accesibilidad en los entornos educativos virtuales: Una revisión sistemática. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 6(219). 1-15.
<https://doi.org/10.32351/rca.v6.219>

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI)*.
https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10301.pdf

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2019). *Equidad e inclusión en el Nuevo Modelo Educativo*. Secretaría de Educación Pública.
<http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/12302/1/images/equidad-e-inclusion.pdf>

Vygotsky, L.S. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Austral.

Wang, C. C., Yi, W. K., Tao, Z. W., & Carovano, K. (1998). Fotovoz como estrategia participativa de promoción de la salud. *Health Promotion International*, 13(1), 75-86,
<https://doi.org/10.1093/heapro/13.1.75>

Zavala, L. (2007). *Instrucciones para eliminar a un profesor. Viñetas de la vida académica*. Gobierno del Estado de Baja California Sur, Universidad Autónoma de Baja California Sur.