

## **Gestión educativa y de competencias para ser un profesor incluyente en el Siglo XXI**

ESPINOZA-CASTAÑEDA, Raquel\*†, GAETA-MENDOZA, Jesús, ESPARZA-BARAJAS, Mariano y PAZOS-FLORES, Rubén

*Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Av. Karakorun No. 1245. Lomas 4ª Sección C.P.78215 San Luis Potosí, S.L.P.*

Recibido Enero 30, 2015; Aceptado Junio 16, 2015

### **Resumen**

A lo largo de las décadas los profesores han existido y aunque las prácticas de enseñanza han cambiado, los modelos de formación tradicional y los procesos de gestión educativa han prevalecido. Sin embargo el desarrollo de las competencias docentes no es tema de un día, ni tema que se aprende de un libro, es cuestión de una autorreflexión pedagógica y de una autogestión innovativa continua. Es por ello que el presente proyecto de investigación propone apoyar la labor educativa de los profesores que eduquen a grupos mixtos de estudiantes sin y con discapacidad visual en materias del área audiovisual, en específico la asignatura de fotografía. Se resalta el estudio de caso de un estudiante ciego y la propuesta de gestión educativa que se siguió como estrategia didáctica constructiva para compartir conocimientos docentes e incentivar a la formación por competencias a estudiantes con y sin discapacidad visual.

### **Gestión educativa, competencias, profesor incluyente, discapacidad visual**

### **Abstract**

Over the decades teachers have existed and despite teaching practices have changed, traditional education models and educational management processes have prevailed. However the development of teaching skills is no theme for a day or a subject you learn from a book, it's about a pedagogical self-reflection and a continuous innovative self-management. That is why this research project aims to support the educational work of teachers who educate mixed groups of students with and without visual impairment in subjects of audiovisual area, specifically the subject of photography. The study case highlights a blind student and the educational management proposal put into practice as a constructive teaching strategy for teachers who share knowledge and encourage skills training into students with and without visual disabilities.

### **Educational Management, Competence, Inclusive Professor, Visually Impaired**

**Citación:** ESPINOZA-CASTAÑEDA, Raquel, GAETA-MENDOZA, Jesús, ESPARZA-BARAJAS, Mariano y PAZOS-FLORES, Rubén. Gestión educativa y de competencias para ser un profesor incluyente en el Siglo XXI. Revista de Docencia e Investigación Educativa 2015, 1-1: 9-23

\* Correspondencia al Autor (Correo Electrónico: raquel.espinosa@uaslp.mx)

† Investigador contribuyendo como primer autor.

**Introducción**

La gestión en sí misma es el concepto evocativo para referirse a lo que conocemos como administración.; si hablamos de Gestión Educativa, podemos referirnos a todo el conjunto de procesos a partir de los cuales se organiza la función o el servicio de enseñanza-aprendizaje en cualquiera de sus niveles; y la expresión acabada de gestión educativa es el currículo también visto como didáctica, no como el plan de estudios, sino como el entramado complejo de relaciones a través del cual se concreta el proceso de enseñanza-aprendizaje..

Algunos aportes teóricos permiten ver al currículo como “aquella serie de cosas que los niños y los jóvenes deben hacer y experimentar a fin de desarrollar habilidades que los capaciten para decidir asuntos de la vida adulta” (Bobbit, 1918 pg:4); así mismo el currículo “son todas las experiencias, actividades, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor o tenidos en cuenta por él, en el sentido de alcanzar los fines de la educación” (UNESCO:1958, pg. 45). La actual concepción sistémica de la educación y el currículo definido como: “un plan para proveer conjuntos de oportunidades de aprendizaje para lograr metas y objetivos específicos relacionados, para una población identificable, atendida por una unidad escolar” (Saylor y Alexander: 1970, pg. 65) puede ser relacionada y asemejada a la gestión educativa ya que se puede conceptualizar como un proceso de la educación, que refiere a las actividades que desempeñan tanto el profesor como el alumno, dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, actividades que se gestionan desde la fase de reflexión y planeación de cada asignatura.

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) de la UNESCO (2000), señala que la gestión educativa es un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados y relacionados dentro del sistema educativo para atender y cumplir las demandas sociales realizadas a la educación (pg. 43). Esta integración teórica y práctica forma a su vez parte de la triada cíclica del desarrollo de competencias, ya que con la teoría o el conocimiento de la misma, más la práctica de ese saber adquirido, se desarrolla la competencia para hacer con ese conocimiento otro conocimiento y empezar nuevamente el ciclo. En palabras de Rendón, “la noción que subyace a la gestión estratégica, constituye el hilo conductor del proceso de formación y desarrollo de competencias en educación. Se parte de la certeza de que la gestión estratégica es una competencia en sí misma y al mismo tiempo una metacompetencia”. (2009, pg. 41). Siendo así, es preciso respetar e impulsar la autogestión de las organizaciones educativas y sus actores docentes para que, en el ámbito de su competencia, se responda a la población satisfaciendo sus demandas con un sentido de empatía y responsabilidad. Es por ello que el presente proyecto de investigación propone apoyar la labor educativa de los profesores que eduquen a grupos mixtos de gente sin y con discapacidad visual en asignaturas del área audiovisual, en específico la fotografía; así mismo se señalan propuestas para la aplicación de estrategias de gestión educativa incluyente que permitan como fin último la formación por competencias a estudiantes (ya sea que carezcan o no de la vista) de la Licenciatura de Ciencias de la Comunicación de la UASLP.

## Revisión de literatura

¿Qué significa ser un profesor competente?

Aunque las prácticas de enseñanza han cambiado a lo largo de las décadas, los modelos de formación tradicional han prevalecido. Siendo la gestión educativa un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados y relacionados dentro del sistema educativo y siguiendo la misma lógica desde lo pedagógico, de promover el aprendizaje de los estudiantes, los docentes y la comunidad educativa en su conjunto, es responsabilidad del docente gestionar el mejoramiento permanente de los aprendizajes de los estudiantes, con el fin de formarlos integralmente para ser miembros de una sociedad competitiva y favorecer su calidad de vida, preparados para el mundo laboral.

Sin embargo el desarrollo de las competencias docentes no es tema de un día, ni tema que se aprende de un libro, es cuestión de una autorreflexión pedagógica continua. Retomando las ideas de Mario Díaz Villa en que una “primera definición de competencia podría ser un logro práctico”, podemos señalar que el desarrollo de las competencias docentes va en función del conocimiento aplicado en la práctica. La evolución de esa práctica docente se puede dividir en 3 etapas (Dávila, 2014), el profesor en el siglo XIX, el profesor en el siglo XX y el profesor en el siglo XXI.

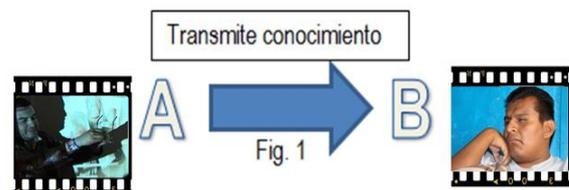
El profesor en el siglo XXI no solo es profesor, sino también un ciudadano con una identidad múltiple y diversa, con actividades cotidianas y obligaciones sociales; es un individuo envuelto en el mundo globalizado y cambiante con la responsabilidad de formar profesionistas capaces de ingresar a la “jungla del mundo laboral” (Villa, 2014) y que a su vez se debe seguir esforzando por generar sus propias competencias de sobrevivencia pedagógica.

Con la creciente población de personas con discapacidad visual y en el escenario de la reflexión y el análisis, el presente trabajo de investigación de tipo exploratoria experimental, pretende cavilar sobre el significado de un profesor competente en el siglo XXI. Partiendo de las observaciones teóricas de Villa y Dávila (2014), se buscará identificar pautas de innovación pedagógica para profesores con estudiantes carentes de la vista. Como caso práctico se ubica el Curso de Fotografía para estudiantes de 3er semestre de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la UASLP, México.

Con lo anterior la primera pregunta obligada a contestar es: ¿Qué significa ser un profesor competente?

### Siglo XIX

De acuerdo a la época transcurrida se puede decir que en el siglo XIX, el profesor competente era aquél que transmitía contenidos o conocimientos (Dávila, 2014). Es decir, como se muestra en la Figura 1, la práctica docente se concretaba a un sujeto A que le proporciona a B cierta información. En otras palabras era un profesor transmisor del llamado “conocimiento proposicional” o mejor conocido como el “saber qué”, donde el maestro se remitía a ser portador de conocimiento, por ejemplo, el saber del sistema solar, donde el alumno sabía que el sol es el centro de nuestro sistema solar.



**Figura. 1** Profesor del siglo XIX que sólo transmite conocimiento.

**Siglo XX**

En el siglo XX la práctica docente evoluciona y se propicia que el alumno aprenda, no solo que conozca. “Es la época en la que los libros se democratizan y llegan a los estudiantes en forma de libros de texto gratuitos” (Dávila, 2014). Es decir, ya no basta con que los estudiantes conozcan sino que aprendan, para ello se les acerca al conocimiento práctico, al “saber cómo”. La relación maestro-alumno se visualiza en la figura 2 como un compartir conocimiento (de un sujeto A) para que el alumno (sujeto B) aprenda y no solo conozca. En éste caso y siguiendo con el ejemplo del sol, el maestro propiciará que el alumno conozca que los planetas en nuestro sistema solar, incluyendo la tierra, giran alrededor del Sol, y que además lo visualice mediante la práctica dejando la tarea de representar el sistema solar en una maqueta.



**Figura 2** Profesor del siglo XX que comparte su conocimiento y promueve la práctica para que el alumno aprenda practicando.

**Siglo XXI**

En el siglo XXI, las cosas evolucionaron aún más, al profesor no sólo le toca transmitir conocimientos, ni sólo lograr que el alumno aprenda de esos conocimientos; al profesor hoy en día le corresponde el deber moral de lograr que el alumno haga cosas con ese conocimiento (Ver Fig. 3). Es decir, al profesor del siglo XXI le atañe una responsabilidad aún mayor en la cual tendrá que hacer uso de su propia variedad de competencias para compartir sus conocimientos, generar que el alumno los aprenda y además gestionar que el alumno sea capaz de innovar y crear a partir de los conocimientos adquiridos.



**Figura 3** Profesor del siglo XXI que gestiona la innovación educativa del estudiante.

En ese tenor el maestro puede relacionar el concepto del sistema solar con la actividad magnética del sol, ejemplificando con un experimento de magnetismo, de tal manera que el alumno, utilice el conocimiento en la aplicación de otro conocimiento.

**Flexibilidad**

La reflexión en torno a las transformaciones pedagógicas del siglo XIX al siglo XXI nos dan un referente para inferir que la gestión en la producción y consumo del saber se ha ido transformando, ha ido rompiendo barreras cognitivas en cuanto a la noción del saber y en cuanto al fin de ese saber. Es decir se han transformado los límites rígidos pedagógicos en límites flexibles. En el campo de la educación física, nos menciona Mario Díaz Villa (SF, pg. 4) que;

La flexibilidad tiene que ver con la capacidad de extensión máxima de un movimiento en una articulación determinada. También se dice que es la capacidad para lograr colocar su cuerpo en el mayor número de posiciones o posturas posibles, tanto de forma estática como en movimiento. En cierto sentido podríamos arriesgar la comparación de estas definiciones con movimientos extremos que pueden en ciertos momentos sobrepasar ciertos límites articulatorios o corporales.

En el campo de la vida laboral se puede relacionar análogamente y metafóricamente el término de la flexibilidad antes mencionado, y decir que hoy en día la flexibilidad laboral es la capacidad de lograr colocar nuestro cuerpo, mente, tiempo, y capacidad laboral al extremo, sobrepasando los límites de la persona misma, es decir trabajar diariamente bajo la flexibilidad que requiere la presión laboral. Si uno se acerca a los periódicos y revisa la sección de ofrecimiento de puestos, es fácil encontrar la leyenda que dice “Se solicita una persona capaz de trabajar bajo presión”, lo cual genera que ese trabajo bajo presión sobrepase los límites de la persona misma.

En relación a esto, Villa menciona que “la flexibilidad se logra superando los límites tradicionales de nuestra experiencia y nuestro conocimiento”, por lo que es “posible describir la flexibilidad como: a) una cualidad o rasgo, b) como una capacidad de lograr mayor flexión o extensión, c) como la capacidad de asumir diferentes posturas.”(Nociones sobre la Flexibilidad: 5). Es decir se asumen (al parecer de quien suscribe) las posturas de la competencia laboral; la competencia de la supervivencia a la jungla laboral. En ese sentido el profesor que imparte una materia ya no es sólo aquél que transmite los conocimientos que adquirió en su época de universitario; es aquél que ha aprendido a ser flexible para sobrevivir laboralmente y quien se preocupa por gestionar situaciones de aprendizaje que preparen al futuro profesionalista a crear, a generar e innovar conocimientos que a su vez le ayudarán a sobrevivir a esa jungla laboral. Por consecuencia el profesor flexible es aquel que debilita los límites de la rigidez pedagógica poniendo a prueba sus competencias para transformar y mejorar creativamente su quehacer diario docente.

En ese sentido, “la palabra ‘flexible’ alude directamente al actual sistema económico, con sus contrataciones laborales precarias, su producción “just in time” (justo a tiempo), sus mercancías informacionales y su dependencia absoluta de las divisas virtuales que circulan en la esfera financiera. Pero también se refiere a todo un abanico de imágenes positivas: espontaneidad, creatividad, cooperación, movilidad, relaciones entre iguales, aprecio por la diferencia, apertura a experimentar el presente” (Holmes, s/f pg. 2).

En otras palabras, es importante comprender a la flexibilidad como el debilitamiento de los límites para comprender la evolución del sistema económico, laboral y social desde muchos aspectos de la vida social, de la cultura, de la ciencia, de la vida de la universidad, de lo que ocurre a nuestro entorno próximo o global, de lo que ocurre cuando se debilitan los límites en la organización y en la relación y gestión pedagógica. Es muy importante comprender que al debilitarse los límites, las relaciones sociales de aprendizaje cambian y las competencias laborales evolucionan.

### **Debilitando límites**

El tema de la flexibilidad va estrechamente relacionado con el problema de los límites; según Villa “la flexibilidad no es una cualidad inscrita en totalidades auto contenidas. Esto significa que no podemos reflexionar el tema de la flexibilidad sin pensar el problema de los límites” (2004, pg.15). Así mismo plantea que

“el estudio de los límites, puede relacionarse con el estudio del orden, los sistemas simbólicos y las clasificaciones y, fundamentalmente, con el problema del poder y el control, intrínseco a la división del trabajo y las relaciones sociales. En el ramo del conocimiento y la educación, se necesitan debilitar los límites para que sean más permeables” (2004, pg. 14).

Por consiguiente la palabra debilitamiento en la integración curricular no significa debilidad, sino generar porosidad en los límites o agrietamiento de los mismos. Es decir permitir ya no una rigidez educativa sino una flexibilidad en el rediseño y gestión tanto de programas académicos como de sus planes de estudio.

En el Modelo Educativo de la UASLP, la flexibilidad curricular se asocia a un conjunto de reorganizaciones y transformaciones de los modelos de formación tradicional. Es decir que es necesario replantear los límites de la actividad educativa desde diversos ámbitos de la organización académica, como en el “trabajo de los profesores, en el currículum, en el proceso pedagógico y en la gestión” (2009).

La flexibilidad entonces en el sentido de la transformación del modelo de formación tradicional tiene que ver con tener como mismo rumbo la formación educativa pero con diferentes trayectorias. Es decir

“la flexibilización del currículum tiene que ver con cualquier punto donde se considere necesario replantear los límites clásicos, para promover una mejor integración de sus componentes, a partir de procesos de evaluación, reflexión y deliberación colegiada (...) Se requiere un ejercicio de reflexión que permita mantener aquello que sí es pertinente y replantear lo que debe cambiar” (2009).

En relación a lo anterior, el factor que siempre permanece en la educación es el conocimiento mismo. Todos tenemos la capacidad de aprender, sin embargo todos podemos tener múltiples prácticas para aprender y a partir de esas prácticas podemos desarrollar la competencia. Cuando hablamos del desarrollo de competencia, la práctica no se puede llevar sin el conocimiento. La práctica necesariamente se acompaña de conocimientos. Es decir para llegar a ser personas con un gran manejo disciplinario del conocimiento del área de la profesión ejercida se necesita una gran cantidad de práctica de la misma.

Por lo que para llegar a desarrollar la competencia docente universitaria se hay que practicar continuamente el ejercer esa docencia. Como un fundamento Villa (2014) declara que es el conocimiento, lo básico para el desarrollo de las competencias. Por lo que a partir de lo anterior podemos formar la tríada cíclica representada en la figura 4.

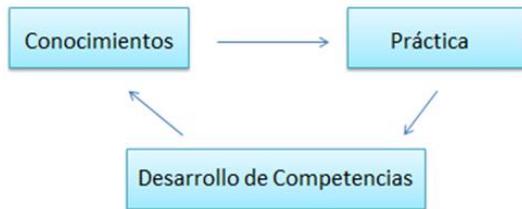


Figura 4

A dicha triada cíclica añadiremos no sólo los conocimientos, sino las habilidades y las actitudes ante el mismo conocimiento, por lo que el esquema se completa en la Figura 5 de la siguiente manera:



Figura 5

**La competencia**

El esquema anterior sirve de referencia para expresar que para ser competente necesariamente hay que aprender.

El desarrollo de la competencia implica fundamentalmente el desarrollo de los conocimientos, las habilidades y las actitudes (CHA), sin embargo el desarrollo de los estos no implica el desarrollo de las competencias. En una relación intrínseca, los CHA no son en sí mismos competencias; la práctica es importante. Si el alumno conoce libros de fotografía, el conocimiento per sé no desarrollará su competencia ni lo hará ser un fotógrafo, forzosamente necesitará la práctica para serlo.

Las competencias no se pueden reducir a comportamientos observables. En términos de Mario Villa, “el saber determina el hacer, pero también se determina del propio saber. Se presupone que debe haber previo un saber; es decir saber hacer con el saber. Hay una construcción de sentido, de la significación de como yo lo hago, no todos hacemos las cosas de la misma manera aunque todos tengamos el mismo saber” (2014).

**LA DEFINICIÓN FUNCIONAL DE COMPETENCIA**

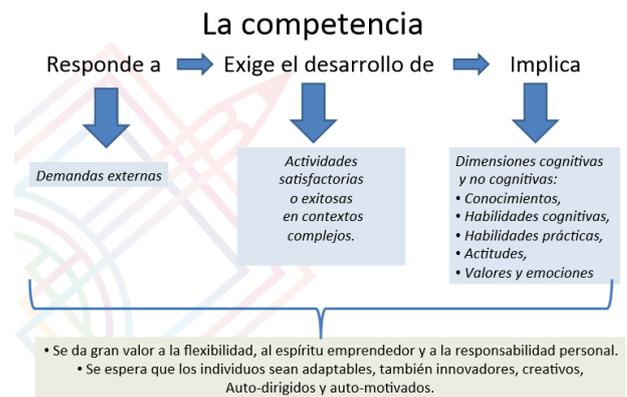


Figura 6 Definición funcional de competencia. Villa (2014). Fuente: Curso-Taller Flexibilidad y Competencias en Educación Superior. 6ª edición.

En el esquema de la Figura 6, se explica que la competencia responde a factores externos que exige el desarrollo y gestión de actividades satisfactorias o exitosas en contextos complejos los cuales implican que una serie de dimensiones cognitivas y no cognitivas den valor a la flexibilidad del individuo con la competencia de ser adaptable, innovador, creativo, auto-dirigido y auto-motivado.

### **La educación incluyente de personas con discapacidad visual**

La mayor parte de la percepción ante los acontecimientos en la vida cotidiana, es registrada simultáneamente por más de una modalidad sensorial de una manera integrada y unificada, lo cual mejora la capacidad humana para responder al entorno. Se ha comprobado que las personas ciegas logran una reorganización cortical, por lo que se identifican patrones de activación neural diferentes que permiten desarrollar otras habilidades perceptivas. De tal manera que la persona con discapacidad visual puede al igual que cualquier otra persona ser un estudiante universitario, aunque los elementos de formación utilizados por el profesor se adecuen a la formación incluyente.

Después de realizar la reflexión teórico conceptual sobre los elementos que favorecen la formación de los estudiantes, y la concepción que la UASLP mantiene sobre el desarrollo de competencias, queda claro que de lo que se trata es de que el profesor gestione que sus estudiantes logren ser excelentes profesionistas, desde el rol y/o asignaturas del docente con las que contribuye a este aspecto. (Gómez, B.L & Rocha, C. A., 2014, pg. 3)

Una situación de aprendizaje es un ambiente creado con el fin de atender a los alumnos en el que se consideran tanto los espacios físicos o virtuales como las condiciones que estimulen las actividades de pensamiento de dichos alumnos. Estas situaciones de aprendizaje profesional que se diseñen y gestionen en el contexto universitario deben potenciar simultáneamente el desarrollo de competencias genéricas y específicas. No se trata de una adición o sumatoria de competencias sino de su necesaria integración en la solución de problemas de aprendizaje profesional. Así, por ejemplo, la formación de competencias relativas al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como competencias genéricas debe atender a las necesidades de utilización de estas herramientas en el ejercicio de las diferentes profesiones. Y esto debe tenerse en cuenta en el diseño y gestión de las situaciones de aprendizaje profesional en cada carrera universitaria. (González, V.; González, R. M. & López, A., pg.24)

Esto implica gestionar que el alumno se exponga ante situaciones que exijan una actividad de exploración, de búsqueda de alternativas diversas, de reflexión sobre formas y conductas de realización de actividades personales y grupales; ya que

“el enseñante se informa primero sobre los procedimientos que usa el alumno para apropiarse del saber” (La Garanderie, 1984, pg.98). El alumno es pedagogo de sí mismo, es decir que aplica los medios personales para desarrollar sus conocimientos. Su evolución depende de sus medios, que por una parte son implícitos.

El enseñante no se imagina como pedagogo único provisto de medios de aprendizaje universales. Su función de asesor consiste en analizar el perfil pedagógico del alumno para poder aconsejarlo de conformidad con sus necesidades propias y no con un modelo abstracto”. (Chalvin; 1995. pg.205-206)

Los autores Hoolbrook y Koenig (2003) señalan que “el éxito académico de estudiantes con discapacidad visual depende en gran medida del acceso a la formación y a los materiales didácticos”. Así mismo Stratton (1990) resalta que para cubrir las necesidades del estudiante y aprovechar al máximo sus habilidades es importante proporcionar la ayuda y adaptaciones que sean realmente necesarias, considerando que “una adaptación excesiva separa al estudiante de su entorno mientras que una carencia le inhibe del aprendizaje” (p.5). Las dos aportaciones mencionadas son claves para comenzar a adentrarse en la educación incluyente de personas con discapacidad visual. El profesor tiene que replantear y estar consciente de que en la planeación y gestión del currículo, tendrá que invertir tiempo previo para adecuar su método de enseñanza a un método más eficaz enfocado a casos mixtos de estudiantes sin y con discapacidad visual, tomando en cuenta que la replaneación no debe estar ni en el exceso ni en la carencia de adaptación para no ser una educación incluyente ficticia sino una educación incluyente verdadera.

La Fundación ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles), en su curso básico online “de autoaprendizaje sobre relación y comunicación con personas con ceguera y deficiencia visual” plantea las siguientes reglas básicas de comunicación y actuación:

- Presentarse e identificarse.
- Saludar.
- No elevar la voz.
- Indicar al Ausentarse.
- Aproximar un asiento.
- No utilizar gestos y sí lenguaje concreto.
- Utilizar términos visuales sin problemas.

- Mostrar un objeto: Ofrecer detalles con información relativa a situación espacial.
- Mantener el orden: mantener objetos con ubicación habitual.
- Usar contrastes: en caso de personas con algo de cisión usar contrastes de color en los objetos.
- Aplicar normas de seguridad: puertas y ventanas, sillas, armarios y cajones.

Las reglas básicas de comunicación y actuación anteriores se refieren al trato que debe tener una persona que ve con una persona que carece de la vista. Estas pautas no se refieren a la enseñanza, pero sirven de referencia o inducción a cómo tratar a una persona con ceguera o deficiencia visual. Peña (2014) propone ciertas orientaciones o recomendaciones para la educación artística de estudiantes con discapacidad visual, en específico en la pintura, las cuales se citan a continuación:

- Fomentar la estimulación sensorial a través de experiencias. En la medida en que desarrollemos una percepción multisensorial así enriqueceremos las representaciones internas de lo visual.
- Aportar diferentes lecturas sobre lo que una imagen describe y significa para así facilitar que el estudiante con discapacidad visual construya mentalmente su propia representación.
- Organizar los materiales y recursos en el área de trabajo para que el estudiante pueda trabajar de manera autónoma.

- Utilizar materiales plásticos que impliquen un contacto sensorial y posibiliten el reconocimiento de las formas creadas. Así también, el dibujo como hábito creativo y visual, a través de sencillos recursos, posibilita la representación en un plano bidimensional que nos acerca al mundo de las imágenes. Dibujar a partir de experiencias en las que el cuerpo y la sensorialidad estén implicados.
- Ofrecer al estudiante la posibilidad de comentar la creación artística, de modo que ésta pueda servir de nexo visual con el educador y con otros estudiantes.
- Situar ante las mismas condiciones perceptivas a todos los estudiantes para que sean capaces de hacer frente a nuevos retos y concienciarles sobre las habilidades y necesidades de individuos con discapacidad visual.

Tanto las recomendaciones de la ONCE (SF) y de Peña (2014) son la base de la propuesta de desarrollo de competencias para la cátedra incluyente de personas con discapacidad visual que se presenta a continuación.

## Metodología

Una de las preocupaciones del presente trabajo de investigación es apoyar la labor educativa de los profesores que educan a grupos mixtos de personas sin y con discapacidad visual en el área audiovisual. Por ello es que un periodo de 4 meses, tiempo que duró el curso de Fotografía para estudiantes de 3er semestre de Ciencias de la Comunicación de la UASLP, se trabajó de manera colegiada con el docente encargado de dicha materia. Se siguió un método experimental y de observación en el que se lograron identificar algunas reformulaciones por parte del docente. La transformación a lo largo de los 4 meses consistió en algunas variaciones que se pueden observar en la tabla 1.

Práctica tradicional	Práctica Flexible con el estudiante con ceguera	Actividades sin cambios
Diagnóstico inicial de conocimientos de fotografía mediante una evaluación escrita.	Diagnóstico inicial de conocimientos de fotografía mediante una evaluación oral. Mediante el diálogo.	
Exámenes escritos. Los alumnos responden cuestiones del funcionamiento de la cámara fotográfica y hacen un diagrama del mismo.	Exámenes orales y táctiles. Se le pidió al estudiante hacer un diagrama de las partes técnicas de la cámara fotográfica en un recorte con hojas de papel.	
No se prestaba tanta atención a la explicación descriptiva mediante el lenguaje hablado sino en el gestual y visual.	Se necesita más sensibilidad y ser más ilustrativo mediante el lenguaje hablado.	
Los alumnos exponían sus fotografías y se les retroalimentaba en cuanto a técnica y forma.	Los alumnos exponen sus fotografías y antes de retroalimentar técnica y forma se hace una descripción de la misma.	
Se explicaban los principios de la iluminación mediante la práctica y la manipulación de las lámparas.	Se expuso al estudiante ciego a la iluminación, para que sintiera la dirección de la luz. La manipulación de las lámparas sigue siendo por parte del resto de los estudiantes.	
En las sesiones prácticas se les explica a los alumnos el término de la iluminación natural y obturación y diafragma.	En las sesiones prácticas se les explica a los alumnos el término de la iluminación natural y obturación y diafragma. Además se tiene que describir el espacio, distancia y altura en que se encuentra el escenario u objeto frente a la persona con ceguera.	
		Se les facilita la cámara fotográfica para conocer en la práctica su funcionamiento.
		Lecturas de libros especializados
		Los alumnos crean sus propios conceptos antes de tomar las fotografías

**Tabla 1** Transformaciones de la práctica tradicional docente en el curso de Fotografía de la ECC de la UASLP. Fuente: Elaboración Propia.

Observando lo anterior y para fines del presente proyecto de investigación, se tomaron como base las 3 primeras competencias docentes que se deben desarrollar para contribuir al Modelo Universitario de Formación Integral de la UASLP (Ver figura 6). Las tres etapas propuestas son: 1) de reflexión, interpretación y transformación; 2) de Planeación, diseño y gestión, y 3) de Conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.



**Figura 7** Competencias Docentes. Fuente: Modelo Educativo de la UASLP 2009.

### Etapa 1: Reflexión, Interpretación y transformación

La primera etapa consiste en hacer una autoreflexión de la práctica docente tradicional y los cambios a los que se está dispuesto de acuerdo a las necesidades de la demanda educativa, es decir a la demanda de estudiantes carentes de la vista. Para el caso de estudio se siguió esta primera etapa en la que se estuvo en continuo diálogo con el instructor de la materia de fotografía.

Se reflexionó acerca de sus prácticas tradicionales de docencia y con la premisa de que se tendría un estudiante ciego cursando la materia se plantearon algunas transformaciones y flexibilización en las actividades que se seguirían en el plan de trabajo de la misma.

Fue importante replantear los límites de la actividad educativa en dicho curso, ya que evidentemente la carencia de la vista del estudiante limitaría muchas de las prácticas comunes del profesor convirtiéndose en un reto personal y en una oportunidad para el desarrollo y gestión de la competencia docente.

### Etapa 2: Planeación, Diseño y Gestión

Como segunda etapa para la clase de fotografía se propuso, con base a las recomendaciones planteadas por la ONCE(SF) y por Peña (2014), tomar en cuenta en la planeación y el diseño de las sesiones de la materia en cuestión los siguientes puntos:

- Fomentar en cada sesión la percepción multisensorial para enriquecer las representaciones de imagen mental.
- En sesiones teóricas hacer uso del lenguaje oral y no gestual y poseer vocabulario amplio que refiera a todo lo visual.
- Mantener el mismo orden en cada sesión fotográfica de espacio y equipo para que en la mayor manera posible el estudiante pueda trabajar de manera autónoma.
- Mantener un continuo diálogo con el estudiante respecto a su creación artística para unificar visiones con él mismo, el profesor y el resto de los estudiantes.

### Etapa 3: Conducción del proceso de enseñanza- aprendizaje

La tercera etapa constó en la implementación de las actividades planeadas y diseñadas en la etapa dos, por lo que la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje tomó en cuenta:

- **Participación hablada:** Explicar que se le dará oportunidad para participar de forma oral cuando se le toque el hombro. De tal manera que no interfiera con los comentarios del resto de sus compañeros y mantener el orden de participación.
- **No elevar la voz:** Se hablará en un tono normal ya que el no ver no implica no escuchar.
- **Aproximar a un objeto:** Es importante gestionar ambientes de aprendizaje donde se le aproxime o coloque la mano del estudiante ciego cerca de los objetos que se encuentran a su alrededor, especialmente en las sesiones fotográficas, para que conozca la posición de las lámparas y evitar accidentes.
- **No utilizar gestos y sí lenguaje concreto:** Es importante utilizar el lenguaje oral descriptivo, los gestos no podrán ser percibidos.
- **Utilizar términos visuales y propiciar lecturas:** A pesar de carecer de la vista, las personas ciegas conceptualmente identifican los términos visuales, por lo que la lectura especializada ayudará a esclarecer dichos conceptos.
- **Descripción de objetos:** Para señalar la situación de los objetos se deben ofrecer detalles con información relativa a la situación espacial.
- **Mantener el orden:** En cada sesión fotográfica se deben mantener los objetos, las lámparas, los cables y demás objetos con una ubicación habitual, de tal manera el estudiante ciego se ubicará espacialmente y se evitarán accidentes.

## Resultados

A continuación se enlistan los resultados obtenidos en la práctica y gestión educativa del docente de la materia de fotografía; quien empíricamente siguió y gestionó las etapas propuestas para el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de la competencia de inclusión docente, así mismo se incrustan las percepciones del profesor ante la práctica con el estudiante en cuestión.

- El tiempo invertido al estudiante con carencia visual es un factor importante para una adecuada práctica pedagógica. Sin embargo no se debe descuidar al resto de los estudiantes.
- En ocasiones el profesor sintió presión por cumplir con el objetivo general y tiempos marcados de la materia y no afectar a la totalidad del estudiantado. Por un lado siguió el programa con el grupo y por el otro al estudiante ciego se le brindaban sesiones personalizadas a parte de la grupal.
- El maestro propició como evaluación del aprendizaje el ejercicio de realizar un recorte con las partes de la cámara, con el fin de propiciar el aprendizaje multisensorial, sin embargo la percepción del profesor es que la precisión en la adquisición del conocimiento es incompleta; el estudiante ciego “se da la idea muy en lo general, pero no ubica con la precisión de saber dónde están las partes y las funciones de la cámara”.
- Se le permitió al estudiante ciego realizar sus fotografías y a pesar de que “puede hacer la fotografía en un manejo automático del sistema (de la cámara) y con una gran carga de intuición; siempre lo hace con la ayuda y la colaboración de un tercero”.

- Una de las tareas asignadas por el profesor fue la lectura de un libro completo, y la escritura de un ensayo del mismo. El estudiante ciego “se esforzó y entregó el ensayo más extenso y mejor elaborado que el resto de sus compañeros”.
- Es importante interiorizar como profesor las necesidades de espacialidad de las personas carentes de la vista, para no llegar a excluirla. El estudiante ciego “se ha adaptado tan bien al ambiente académico que a veces se nos olvida que tenemos a una persona ciega en el salón, sin embargo como en lo cotidiano lo incorporamos, dejamos de tomar en cuenta su situación, porque suponemos que todos andamos operando igual, que finalmente si necesita especial atención de traslado y de ubicación”.
- Es importante definir hasta dónde debe llegar la aplicación del conocimiento de la persona invidente ya que “no podemos exigirle los mismos desempeños” y por ende el diseño y la gestión educativa será diferente.
- Después de mes y medio de clases, el estudiante ciego ya expresaba ideas que deseaba traducir en imágenes fotográficas; ideas que se gestionaron y concretizaron en el desarrollo de 2 proyectos fotográficos que el estudiante realizó.

Los resultados anteriormente presentados se basaron en los comentarios obtenidos del profesor que impartió el curso de Fotografía teniendo a un estudiante ciego.

### **Reflexión y conclusiones**

El profesor competente incluyente del siglo XXI en su responsabilidad de gestionar que los alumnos aprendan y además sean capaces de innovar y crear a partir de los conocimientos adquiridos, necesita poner en marcha su propia variedad de competencias para compartir conocimientos y evolucionar junto con el mundo educativo cambiante.

El hablar de gestión educativa y desarrollo de competencia docente, es hablar de una continua práctica pedagógica y de una actualización constante de conocimientos así como de poner en práctica la creatividad e innovación didáctica día a día.

En ese sentido el profesor que imparte asignaturas (en el presente caso, de fotografía), ya no es sólo aquel que transmite los conocimientos adquiridos en su trayectoria profesional, sino aquel que a través de las experiencias multisensoriales y la práctica flexible gestiona y genera situaciones de aprendizaje que preparen al futuro profesionalista a crear nuevos conocimientos ya sea que carezca o no de la vista, así como de disponerlo a generar e innovar los conocimientos adquiridos.

Es importante que un profesor interesado en el desarrollo de las competencias de sus estudiantes, reflexione primeramente en el desarrollo de las propias competencias docentes, ya que si el profesor es competente para la supervivencia en la jungla laboral docente y además reflexiona sobre ello, le será más fácil identificar el camino por el cual el estudiantado puede seguir para desarrollar sus competencias profesionales. Estar abiertos al cambio y al continuo auto reflexión puede promover una mejor integración.

El profesor incluyente debe desarrollar la competencia de la paciencia y estar dispuesto a invertir tiempo en sus estudiantes carentes de la vista, ya que requerirá de mayor esfuerzo mental para el adecuado manejo del lenguaje hablado descriptivo, así como de una organización espacial habitual.

La flexibilización del currículo incluyente tendrá que considerar replantear los límites clásicos, para promover una mejor integración de sus estudiantes ciegos, ya que es importante integrarlos a la dinámica de las clases grupales y del trabajo colaborativo por el simple hecho de que el ciego es parte de la sociedad y del mundo.

Debido a que la educación juega un papel muy importante como industria del saber globalizado, obliga a la reflexión de que los profesores y universidades asuman comprensivamente el papel que juegan como gestores del saber en generaciones venideras creativas, analíticas y críticas, de tal forma que el estudiantado que egresa sea capaz de asumir su propio destino laboral. No sólo es el pensarse como formadores del saber común, sino también adaptarse a aquellas situaciones en el aula en el que se presenten casos con discapacidad visual, el reto será entonces ser generadores del saber incluyente y así contribuir junto con las universidades a la sociedad del conocimiento globalizado incluyente. De tal manera que la educación superior sea un servicio público verdaderamente “para todos” en la construcción y desarrollo de capital social y humano globalizado.

Como futuras líneas de investigación se propone ampliar el período de análisis comparando los resultados con otras materias del área del eje tecno comunicativo, principalmente de televisión y producción audiovisual.

### **Agradecimientos**

Los autores agradecen a la SEP a través del programa PROMEP, por el apoyo financiero otorgado para la realización del proyecto.

### **Referencias**

Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.

Chalvin, M. J. (1995). *Los dos cerebros en el aula*. Madrid: TEA Ediciones.

Dávila, S. (2014). *Comentarios impartidos en el Curso-Taller Flexibilidad y Competencias en Educación Superior*. 6ª edición. Secretaría Académica de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Días-Villa, M. (2014). *Comentarios impartidos en el Curso-Taller Flexibilidad y Competencias en Educación Superior*. 6ª edición. Secretaría Académica de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Días-Villa, M. (SF). *El principio de la flexibilidad*.

Díaz-Villa, M. (2003). “Nueva lectura de la flexibilidad”. Documento de trabajo. Diplomado “Flexibilidad Curricular en Educación Superior”. Febrero de 2004

Holbrook, M. C., & Koenig A. J. (Eds.) (2003). *Foundations of education. Volume II. Instructional Strategies for Teaching Children and Youth with Visual Impairments*. Nueva York: AFB Press.

Holmes, Brian (s/f). “¿Una crítica cultural para el siglo 21?”. Recuperado de [http://www.muac.unam.mx/proyectos/campus\\_expandido/paralelas/010.html](http://www.muac.unam.mx/proyectos/campus_expandido/paralelas/010.html)

Organización Nacional de Ciegos Españoles, ONCE (SF). <http://www.once.es/otros/trato/trato.htm>

Peña, N. (2014). La diversidad en la enseñanza universitaria. Un reto por la creación visual desde la invidencia. *Tendencias Pedagógicas* No. 23. Págs.. 171-190.

Rendón, J. J. (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica: Programa Escuelas de Calidad*. SEP. México.

Saylor, G. & William, A. (1970). *Planeamiento del Currículum en la Escuela Moderna*; Ed. Troquel S. A.; Buenos Aires.

Secretaría Académica UASLP (13 de agosto de 2009). Documento de trabajo (borrador). *Síntesis Sobre el Modelo Educativo de la UASLP: el Modelo Universitario de Formación Integral y su Estrategia de Innovación Educativa*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Stratton, J. (1990). The principle of least restrictive materials. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 84, 3-5.