

UNIVERSIDAD CENTRAL “MARTA ABREU” DE LAS VILLAS
CENTRO DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN



**LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
INTEGRADA DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN
TURISMO**

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autor: M Sc. Luis Miguel Campos Cardoso

Santa Clara

2019

UNIVERSIDAD CENTRAL “MARTA ABREU” DE LAS VILLAS
CENTRO DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN



LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
INTEGRADA EN LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN
TURISMO

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autor: M. Sc. Luis Miguel Campos Cardos

Tutoras:

Dr. Marilin Urbay Rodríguez

Dr. Teresita de Jesús Gallardo López

Santa Clara

2019

"La madre del decoro, la savia de la libertad,
el mantenimiento de la República
y el remedio de sus males es,
sobre todo lo demás,
la propagación de la cultura"

José Martí

DEDICATORIA

A ti Maestro,
quien me has enseñado a usar
la didáctica de tus parábolas para educar.

A ti Carpintero,
quien me has enseñado la práctica del hacer
y vivir día a día.

A ti Alfarero,
quien has moldeado mi alma y mi corazón
para hacerme lo que hasta aquí soy:
Tu hijo

AGRADECIMIENTOS

A todas esas personas incontables que,
a lo largo de mi vida,
y sin ser ni siquiera
nombradas, ni mucho reconocidas,
ni esperar nada a
cambio,
han entregado tanto y más;
la extensión de una cuartilla es
breve, muy breve,
para expresar todo mi agradecimiento.

SÍNTESIS

SÍNTESIS

La presente investigación considera que la educación intercultural es clave en la sociedad actual en la solución de conflictos entre sujetos de diferentes sistemas culturales y la formación de la competencia intercultural integrada en el profesional de la carrera de Licenciatura en Turismo es oportuna y pertinente ya que constituye una prioridad en la formación de este profesional debido a las demandas de la empresa turística multicultural, reflejado en el actual modelo del profesional de Turismo. Este estudio asume una lógica de la investigación cualitativa de tipo interpretativa. Se emplean diferentes métodos del nivel teórico y empírico desde una concepción dialéctico-materialista. Se desarrolla el análisis de necesidades donde se establecen las principales regularidades en torno al nivel de esta competencia; así también se lleva a cabo y un estudio de caso con el objetivo de identificar la expresión de la competencia intercultural integrada, así como las principales regularidades que emergen de este estudio de caso, las cuales permitieron concebir un modelo pedagógico para la formación de esta competencia en el contexto de la carrera de Licenciatura en Turismo. El objetivo de esta investigación radica en proponer un modelo pedagógico para la formación de la competencia intercultural integrada; a partir de los componentes procesuales de este modelo se traza una línea teórica y metodológica que permita transformar la realidad del estado actual de esta competencia en los estudiantes de Turismo. El desarrollo de esta investigación permite, además, establecer la necesidad de concebir los contextos del modelo pedagógico, así como clarificar los agentes educativos que participan, las diferentes etapas y los elementos teóricos y metodológicos propios.

ÍNDICE

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL INTEGRADA EN ESTUDIANTES DE TURISMO.....	11
1.1. La educación intercultural en la educación superior contemporánea.....	11
1.2. La competencia intercultural en la formación del profesional de Turismo	14
1.2.1. Precisiones teórico-metodológicas sobre la competencia intercultural.....	20
1.3 . La competencia intercultural integrada. Categorías y subcategorías	26
1.4 . La competencia intercultural integrada en el modelo de formación del profesional de Turismo	31
1.4.1 Las secuencias de aprendizaje y los niveles de dominio de esta competencia 36	
1.5 Conclusiones parciales del capítulo	44
PROCESO DE DIAGNÓSTICO E IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES EN LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA.....	45
2.1 Referentes metodológicos de la investigación	45
2.1.1 Enfoque metodológico asumido y etapas de la investigación.....	45
2.1.2 Descripción del proceso investigativo	46
2.2 El estudio de caso	50
2.2.1 Declaración del objetivo general y el contexto del estudio de caso.....	52
2.2.2 Selección e identidad de la unidad de análisis; delimitación de las categorías de interpretación del objeto de estudio.....	53
2.2.3 Determinación de necesidades. Diseño y aplicación de técnicas e instrumentos.....	54
2.2.4 Registro y clasificación de los datos	54
2.2.5 Selección del caso y análisis individual de cada caso. Fase operativa de análisis	65

2.2.6	Análisis de las categorías que emergen del estudio; proposiciones a la teoría	73
2.2.7	Conclusiones generales; implicaciones de la investigación; cumplimiento del objetivo general. Conclusiones generales del estudio de caso	78
MODELO PEDAGÓGICO PARA LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA		
	INTERCULTURAL INTEGRADA DEL PROFESIONAL DE TURISMO	80
3.1	Fundamentación teórica del modelo pedagógico	80
3.1.1	Objetivo, características generales y exigencias básicas del modelo	86
3.1.2	Modelo pedagógico para la formación de la competencia intercultural integrada de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Turismo	88
3.1.3	Componentes del modelo pedagógico para la formación de la competencia intercultural integrada en estudiantes de Licenciatura en Turismo	89
3.2	Evaluación del modelo pedagógico para la formación de la competencia intercultural integrada a través de grupo de discusión (foro virtual colaborativo)	112
3.3	La implementación del modelo pedagógico para la formación de la competencia intercultural integrada	117
3.4	Conclusiones parciales del capítulo	118
CONCLUSIONES		119
RECOMENDACIONES		120

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La globalización neoliberal se hace cada vez más evidente en la internacionalización de la cultura, en la dependencia del conocimiento y en el papel de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Existe una realidad acentuada por la globalización que enfrenta a los estados y, en particular, a los sistemas educativos, con el antagonismo dialéctico de la tendencia a la internacionalización o universalización de la cultura, de los valores y de la producción, frente al particularismo y a la reivindicación de las especificidades de grupo, etnia o nación, el cual no siempre transcurre hacia una síntesis integradora. (Cabrera, 2011).

La escuela ha de combinar el doble proceso de reforzar y enriquecer la identidad propia de cada grupo y, a la vez, crear espacios y equipamientos comunes para las interacciones. En este marco surge, la educación intercultural, enfoque dentro de la educación que moviliza a diferentes instituciones dentro de una sociedad y presupone el estado, sus respectivas políticas y la ideología como un elemento importante (Zabalza, 1992). Muñoz-Sedano (1998) plantea que la educación intercultural está llamada a convertirse en un importante eje del mundo contemporáneo al ser de gran interés en el campo de la investigación científica y de preocupación en varios sectores de la sociedad. Cabrera y Gallardo (2007) consideran que estos rasgos le imponen a la educación superior el gran desafío de contribuir a diseñar para la humanidad un proyecto global de desarrollo humano sostenible.

La educación intercultural tiene como fin contribuir a la plena convivencia democrática entre los seres que conforman la sociedad, basada en el respeto a los derechos humanos y en el mantenimiento de relaciones pacíficas, comprensivas y solidarias lo que en esta dirección será necesario producir un acercamiento entre las culturas, a través de un proceso de aprendizaje progresivo que favorezca el encuentro amistoso entre los pueblos. La educación intercultural debe centrarse en la formación de valores universalmente consensuados y deseados que permitan la convivencia respetuosa, la aceptación mutua y la solidaridad (Arnaiz, 2002).

Cabrera (2011) plantea que la interculturalidad demanda a los sistemas educativos la necesidad de proporcionar oportunidades para que los estudiantes comuniquen sus criterios personales, así como los elementos propios que caracterizan sus culturas, integrando las significaciones propias de sus respectivos contextos sociales interculturales

a su identidad.

La interculturalidad comprende en la actualidad una lucha en la que están en permanente disputa asuntos como identificación cultural, derecho y diferencia, autonomía y nación; siendo uno de los espacios centrales de lucha la educación, como institución política, social y cultural como el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades. La genealogía de la interculturalidad en el campo de la educación está marcada por una serie de motivos, tensiones y disputas (Walsh, 2009, p.11).

“Los enfoques de gestión de la diversidad cultural transitan desde diversas perspectivas epistemológicas convirtiéndose en elementos de análisis desde diferentes posiciones” (Cabrera, 2011, p.18); sin embargo, los autores, en su mayoría, convergen en aceptar que no existen consensos en su gestión: Aguado (1991); Malgesini y Jiménez (1997); Coelho (1998); Giménez (2003); Consejería de Educación y Ciencia (2006); Walsh (2009) y Cabrera (2011), entre otros.

El desarrollo de la educación intercultural en la Educación Superior posee una mayor pertinencia debido a los propios procesos sustantivos que se desarrollan en la universidad, su relación con la sociedad, manifestado en el propio encargo social de los estudiantes al insertarse en su vida profesional. La universidad actual es protagonista de los adelantos científicos y técnicos que se desarrollan en la sociedad pero a la vez, el propio proceso de formación profesional, la internacionalización, la relación de la teoría con la práctica, entre otros, demandan un alumnado mucho más preparado desde el punto de vista intercultural con un alto valor moral, estético y profesional y convertido en un intermediario cultural, lo que evidentemente demanda por parte de este estudiante el desarrollo de competencias, entre ellas, la competencia intercultural.

La competencia intercultural ha sido ampliamente conceptualizada por varios autores, y su esencia de basa en la interacción que incluye componentes afectivos, cognitivos y actitudinales. Entre los autores que la han trabajado a nivel internacional se encuentran Hammer, Gudykunst y Wiseman (1978); Ruben, Asking y Kealey (1979); Abe y Wiseman (1983); Wiseman y Abe (1986); Meyer (1991); Martin (1993); Celce-Murcia, Dönyei y Thurrell (1995); Gudykunst (1995); Bradford, Allen y Beisser (1998); Kim (1998); Tessaring (1998); Aguado (2003); Aneas (2003); De Santos (2004); Chen (2007); Earley y Ang (2007); Rathje (2007); Rehaag (2007); Ang y Inkpen (2008); Vila (2008); Van Driel (2008); Chen (2009); (2010); Gröschke (2009), (2010); Lustig y Koester (2009); Spitzberg y

Chagnon (2009); Moon (2010); Aguaded, De la Rubia y González (2012); Bolten y Gröschke (2012); Fernández, Lorenzo y Vázquez-Aguado (2012); Vorgler (2014); Fernández y Vázquez (2015); Gómez (2017); Adler y Aycan (2018) y Bolten (2018).

En Cuba, en el siglo pasado, no se aprecian de forma frecuente investigaciones que respalden las temáticas de la educación intercultural ni la competencia intercultural. Sin embargo, no es hasta finales de los años noventa donde se observa un mayor auge de esta temática con mayor incidencia desde la enseñanza de lenguas extranjeras y la lingüística aplicada. Las más reconocidas experiencias en torno al objeto de estudio de la interculturalidad se han concentrado fundamentalmente en la Universidad “Camilo Cienfuegos” de Matanzas y en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, aunque también se destacan investigaciones desarrolladas en la Universidad de La Habana, la Universidad de Oriente y los antiguos Institutos Superiores Pedagógicos de La Habana y Villa Clara, respectivamente.

Entre los principales autores que han abordado la temática de lo intercultural y la competencia intercultural, en nuestro país, se encuentran: Antich de León (1989); Morales (2001); Roméu (2003); Torres (2003); Garbey (2006); Cabrera (2007), (2011); Cabrera y Gallardo (2007), (2013); Rodríguez (2007); Monteagudo (2010); Expósito (2010); Campos (2011); Díaz (2011); Álvarez (2012); Campos, Bosch y Gallardo (2012); De la Paz (2012); Ortiz (2012); Mederos (2013); Rodríguez (2013); García (2014); Bess (2015); Campos, Egger y Urbay (2017); Campos, Urbay y Gallardo (2018a), (2018b), (2019); y Zogo (2018), entre otros.

La competencia intercultural y su relación con la formación profesional ha sido además analizada por varios autores: Alex (1991); Le Boterg (1991); Bunk (1994); ISFOL (1995); Echeverría (1996); Aneas (2003); De Santos (2004); Rehaag (2007); Bolten y Gröschke (2012); Fernández y Vázquez (2015); Campos, Egger y Urbay (2017); Campos, Urbay y Gallardo (2018a), (2018b), (2019) y Bolten (2018). Estos autores concuerdan que la competencia intercultural integra las categorías conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Sin embargo, Rehaag (2007); Bolten y Gröschke (2012) y Bolten (2018) consideran que las bases epistémicas de la competencia intercultural no deben ser comprendidas sólo desde una concepción estructural sino además desde una concepción funcional, orientada a la comprensión de procesos profesionales, lo que le permite satisfacer varias exigencias,

entre ellas, las establecidas por el propio modelo del profesional que se desempeñe en contextos multiculturales. Precisamente, este es el caso para el profesional de la carrera de Licenciatura en Turismo, cuyo objeto de trabajo está dado por la atención integral a residentes temporales que provienen de diferentes sistemas culturales y que confluyen en espacios multiculturales.

Este encargo supera una realidad al analizar la estructura de la empresa turística actual a un nivel mucho más amplio, donde confluyen entes que provienen de diferentes sistemas culturales y hace a la entidad turística convertirse, casi que sin proponérselo en un espacio multicultural, no sólo por la diversidad de clientes; sino por los recursos humanos que son propios de la entidad turística y varían en cuanto a sus sistemas culturales de origen y funciones profesionales y gerenciales, lo que predispone ciertas necesidades en la formación del Licenciado en Turismo y le conlleva a replantearse nuevas metas desde el punto de vista profesional.

El profesional de Turismo no logra cumplir cabalmente las demandas establecidas por la sociedad si no es capaz de darle respuesta a las brechas que se han establecido durante los últimos años en los procesos orientados tanto a la atención a clientes como las relaciones con otros recursos humanos, ambos de forma inteligible, en ambientes profesionales y multiculturales, lo cual evidentemente demanda la formación de una competencia que comprenda una dependencia entre las dimensiones culturales, las cuales constituyen el propio contenido de la interculturalidad; y demanda además de la integración sistémica a otras competencias, según plantean Rehaag (2007); Bolten y Gröschke (2012) y Bolten (2018): competencia individual, social, profesional y metodológica.

El análisis de la evolución de la competencia intercultural hasta la actualidad, permite observar vacíos desde el punto de vista teórico y metodológico: no sólo se ha analizado la estructura de esta competencia de forma parcelada por las diferentes áreas del conocimiento sino que el propio constructo posee brechas en cuanto a la comprensión de sus categorías; las diferentes acepciones de modelos, métodos de formación y evaluación; trayendo como consecuencia que la competencia intercultural haya sido valorada como “difusa”, según plantean Rehaag (2007); Bolten y Gröschke (2012) y Bolten (2018) y analizada en muchas ocasiones como otros tipos de competencias.

El escaso abordaje de las categorías que comprende la competencia intercultural es otro de los vacíos teóricos en torno a esta competencia; aún no se reconoce, generalmente, por los autores consultados la importancia que tiene para esta competencia el análisis de las demandas generadas por la diversidad cultural a nivel de sociedad; así tampoco las influencias que tiene para la misma el contexto de interacción. Generalmente los autores consultados no reconocen la necesidad de integrar los avances epistemológicos alcanzados a partir de cada una de las disciplinas que la han abordado a un constructo mucho más trabajado que permita abrazar tanto los presupuestos metodológicos alcanzados en combinación con los aportes teóricos, en un proceso único; donde no solamente se considere como logro competencial la comunicación intercultural, visto como fin de esta competencia, sino que además se integre a su base epistémica lo psicológico, lo profesional y lo gerencial, como elementos importantes desde el punto de vista estructural y funcional.

Desde lo metodológico, se han analizado diferentes modelos de formación de la competencia, sin embargo, las principales limitaciones han estado en que generalmente no se han operacionalizado sus categorías y subcategorías en función, primeramente, de un diagnóstico exhaustivo; comúnmente se ignora el contexto de interacción multicultural de la empresa y las influencias que tiene la sociedad en los sujetos; aspecto que le ha imposibilitado reconocer aún a varios autores que han trabajado esta competencia, que lo intercultural va desde demandas personales hasta sociales, desde demandas profesionales a demandas estratégicas y metodológicas, donde el contexto de interacción juega un papel fundamental en cuanto a la toma de decisiones y el enfrentamiento a las incidencias que se dan en el marco de las relaciones interculturales en estos escenarios profesionales.

La formación de la competencia intercultural para el estudiante de Turismo debe comprender tanto lo curricular como lo extracurricular. Este proceso debe apoyarse en un modelo pedagógico que sustente la formación de un profesional de perfil amplio, versátil, portador de elevados compromisos profesionales y sociales, con plena conciencia sobre sus deberes y responsabilidades ciudadanas, y que, a partir de una profunda formación teórica, de una amplia cultura científica, técnica y humanista, y el desarrollo de efectivas habilidades profesionales, sea capaz de resolver de manera independiente y creadora, los

problemas básicos que se presentan en su perfil ocupacional desde la vinculación a su vida profesional.

La Licenciatura en Turismo se estudia en la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas desde el año 2003. El Plan de Estudios “E” de la carrera, hace énfasis en objetivos y contenidos no atendidos directamente por otras carreras existentes en el país, mostrando su especificidad en relación con ellas y ofreciendo así la relativa independencia de la misma. A partir de un análisis realizado a los documentos oficiales de la carrera y de la Disciplina Integradora de la profesión; observaciones realizadas a clases; visitas realizadas a las reuniones metodológicas del Departamento de Turismo y a reuniones de otras Disciplinas; visitas a la práctica laboral investigativas de los estudiantes; entrevistas y encuentros informales con profesores de la carrera, directivos universitarios, empleadores, egresados y estudiantes de la carrera; se tiene que:

- ❑ El Plan de Estudios “E” de la carrera de Licenciatura en Turismo y el documento de fundamentación de la misma poseen divergencias en cuanto a la concepción de la misión de la carrera dada en términos de competencia y la función del egresado en términos de papel de gestor y la concepción del sistema de conocimientos de cada una de las asignaturas en términos de habilidades.
- ❑ En el Plan de Estudios “E” de la carrera de Licenciatura en Turismo no existe una correspondencia entre el objeto de trabajo del profesional y el desarrollo de la competencia intercultural en el egresado de la Licenciatura en Turismo, si se entiende que el ámbito de actuación del Licenciado en Turismo está en la atención a los residentes temporales que provienen de diferentes sistemas culturales y las relaciones en la empresa con directivos, turoperadores y prestatarios de servicios de diferentes sistemas culturales lo que resalta la necesidad del desarrollo eminente de esta competencia.
- ❑ En las visitas a reuniones metodológicas y de Disciplinas se constatan planteamientos orientados a reforzar los elementos relacionados con la formación cultural general y el aprendizaje de los contenidos interculturales que tipifican a los diferentes mercados emisores de turistas a Cuba, sin embargo, generalmente no aparecen reflejados de forma explícita los métodos de planeación de los contenidos interculturales para contrarrestar las insatisfacciones detectadas por profesores y empleadores en torno al nivel deseado.

- ❑ En las clases visitadas, el tratamiento de lo intercultural se realiza de forma empírica, no planificada y generalmente no se aprovecha la discusión de los contenidos interculturales en el marco del intercambio profesor- alumno y alumno- alumno.
- ❑ En las reuniones de Disciplinas los profesores de la carrera de Licenciatura Turismo reconocen la necesidad de fortalecer la formación cultural general de los estudiantes y la necesidad de transformar el estado generado por los vacíos heredados de niveles precedentes, sin embargo, concuerdan que las herramientas para planificar los contenidos interculturales en función de la formación de lo intercultural no son generalmente conocidas por los profesores, debido a que se desconoce el tratamiento metodológico de lo intercultural en la clase.
- ❑ En las visitas a las entidades turísticas donde los estudiantes desarrollan su práctica laboral investigativa, se constata que si bien existen recursos humanos capacitados desde el punto de vista idiomático y gerencial, no se usan de forma sistemática los procedimientos para contribuir con la formación de la competencia intercultural de los estudiantes de Turismo que realizan las prácticas en este contexto profesional.
- ❑ Se constata además que los estudiantes, durante su práctica laboral investigativa, aún no logran los niveles esperados de desempeño profesional al asumir diferentes roles tanto al relacionarse, dialogar, negociar, confrontar y/o solucionar conflictos interculturales con sujetos de diferentes sistemas culturales (turistas nacionales y extranjeros; recursos humanos que provienen de diferentes mercados laborales).

La situación problemática que se describe permite declarar como problema científico: ¿Cómo contribuir a la formación de la competencia intercultural de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Turismo? siendo el objetivo general de la investigación: proponer un modelo pedagógico para la formación de la competencia intercultural integrada del estudiante de la Licenciatura en Turismo. El objeto de la investigación: la educación intercultural en la formación del profesional de Turismo. El campo de acción: la competencia intercultural integrada en la formación del estudiante de la Licenciatura en Turismo en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

Las interrogantes científicas son:

1. ¿Cuáles son los referentes teóricos y metodológicos más actualizados acerca de la competencia intercultural integrada en la formación del profesional de Turismo?

2. ¿Cuál es el estado actual y las regularidades que emergen del estudio de caso que permiten la proyección de un modelo pedagógico para la formación de la competencia intercultural integrada en los estudiantes de la Licenciatura en Turismo?
3. ¿Cuáles son los componentes en que se estructura el modelo pedagógico para la formación de la competencia intercultural integrada del profesional de Turismo?
4. ¿Cuál es la valoración que se tiene del modelo pedagógico para la formación de la competencia intercultural integrada en el profesional de Turismo?

Objetivos específicos:

1. Elaborar los referentes teóricos y metodológicos de la competencia intercultural integrada en la formación del profesional de Turismo.
2. Determinar el estado actual y las regularidades que emergen del estudio de caso que permiten la proyección del modelo pedagógico para la formación de la competencia intercultural integrada en los estudiantes de la Licenciatura en Turismo.
3. Diseñar a partir del estudio de caso los componentes en que se estructura el modelo pedagógico para la formación de la competencia intercultural integrada en los estudiantes de la Licenciatura en Turismo.
4. Valorar el modelo pedagógico para la formación de la competencia intercultural integrada del profesional de Turismo de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas a través de un grupo de discusión o foro virtual colaborativo.

Se asume como método general de la ciencia el dialéctico-materialista. Desde el punto de vista del enfoque metodológico se trata de una investigación cualitativa de tipo interpretativa, según Rodríguez, Gil y García (1996), consiste en un estudio intensivo con el objetivo de interpretar la expresión de la competencia intercultural integrada en los estudiantes de la Licenciatura en Turismo de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

En el proceso de investigación se utilizaron métodos tanto del nivel teórico como del nivel empírico. Estos métodos quedan ampliamente argumentados en el marco del análisis de los referentes metodológicos de la investigación. Dentro de los métodos del nivel teórico se encuentran: histórico-lógico; analítico-sintético; inductivo-deductivo y el enfoque de sistema y la modelación. Dentro de los métodos del nivel empírico se emplean: el análisis de documentos; la entrevista en profundidad, tanto individual como grupal; la observación

participante; el grupo de discusión; el estudio de caso y la triangulación metodológica y de fuentes.

La novedad científica radica en el modelo pedagógico para la formación de la competencia intercultural integrada en los estudiantes de la Licenciatura en Turismo; cuyos componentes se centran en una concepción teórica y metodológica que posibilita, desde un enfoque sistémico, y desde los presupuestos de la educación intercultural, la modelación y la formación de esta competencia de forma sinérgica; a partir del perfil del profesional y sus modos de actuación.

La investigación contribuye a la teoría con un modelo pedagógico que expresa una concepción teórico-metodológica para la formación de la competencia intercultural integrada de los estudiantes de la Licenciatura en Turismo y que está definida por:

- ❑ Los fundamentos que sustentan la concepción de educación intercultural y su relación con la competencia intercultural integrada como componente de la formación profesional y el proceso dosificado en etapas y niveles con una intencionalidad respecto a la formación de la personalidad, desde una concepción pedagógica, el sistema de influencias para la formación integral del estudiante universitario.
- ❑ Los componentes procesuales que expresan la delimitación conceptual, metodológica, instrumental y operacional del sistema de elementos interactuantes en el proceso que se inicia desde la educación intercultural hasta la concepción de la competencia intercultural integrada a través de diferentes acciones para el establecimiento colaborativo entre los estudiantes y su entorno, la caracterización de exigencias psico-pedagógicas básicas y así como los niveles de sistematización en que se organiza el sistema de influencias educativas.
- ❑ La comprensión desde el punto de vista teórico y metodológico de la competencia intercultural integrada como una configuración psicológica que expresa la constitución subjetiva de los distintos tipos de relaciones y actividades que caracterizan los modos de actuación del profesional de Turismo, cuyo contenido comprende los conocimientos, habilidades, actitudes y valores interculturales, que integrados sinérgicamente a las competencias discretas: individual-personal; social-participativa; técnica-profesional y estratégica-metodológica tipifican el proceso de formación de esta.

La investigación contribuye a la práctica a través de:

- ❑ La identificación de las secuencias de aprendizaje y el tratamiento de los contenidos interculturales desde la clase en las asignaturas que comprenden la Disciplina Integradora de la profesión, las que se constituyen en procedimientos para la formación de la competencia intercultural integrada en el tránsito por los diferentes niveles de dominio.
- ❑ La dinámica de relación que se da entre los componentes de la competencia intercultural integrada, las competencias discretas y los niveles de dominio de esta competencia en el estudio de caso permite la elaboración de varios instrumentos de diagnóstico que pueden ser generalizados para su utilización durante la fase de implementación del modelo y consecuentemente con ello en otras investigaciones posteriores en torno a la competencia intercultural integrada que sean desarrolladas por el Departamento de Turismo.

La memoria escrita se estructura en tres capítulos: el primer capítulo contiene el marco teórico- metodológico referencial que fundamenta la investigación, así como las categorías que justifican el problema científico. En el segundo capítulo se hace un análisis de la expresión de las categorías y subcategorías que se indexan en el proceso del estudio de caso de los estudiantes de Turismo de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas del cual emerge el diseño estructural del modelo pedagógico para la formación de la competencia intercultural integrada. En el tercer capítulo se presenta la dinámica funcional del modelo pedagógico desde una concepción sistémica; así como la evaluación del mismo por un grupo de discusión a partir de la aplicación de la técnica de un foro virtual colaborativo. Finalmente aparecen las conclusiones, recomendaciones y la bibliografía empleada en la investigación, al igual que los anexos que complementan la información ofrecida.

CAPÍTULO 1

**Fundamentos teórico-metodológicos de la
Educación Intercultural en la formación de la
competencia intercultural integrada en estudiantes
de Turismo**

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL INTEGRADA EN ESTUDIANTES DE TURISMO

En el presente capítulo se determinan los fundamentos teórico-metodológicos sobre la educación intercultural en la formación de la competencia intercultural integrada en el profesional de Turismo. Se aborda el rol que juega la educación intercultural en el proceso de responsabilidad social que tiene la educación superior en la actualidad. Se desarrolla un análisis de la evolución de varios conceptos entre los que se encuentran el de competencia; competencia profesional y competencia intercultural. Se ofrecen las consideraciones teóricas de varios autores sobre el término de competencia intercultural y sobre esa base se re-construye una definición de esta competencia desde un enfoque holístico e integrador, sus implicaciones propiamente para el profesional de Turismo y las actuales exigencias para su contexto de actuación. Finalmente se analizan los diferentes modelos para el desarrollo de la competencia intercultural.

1.1. La educación intercultural en la educación superior contemporánea

El panorama actual, caracterizado por la globalización neoliberal, constituye una amenaza para la existencia de las identidades culturales de los pueblos e intenta establecer un modelo que no ha demostrado satisfacer las necesidades de la humanidad, se impone buscar alternativas para reforzar las identidades culturales y lograr que los estudiantes se aproximen a otras culturas manteniendo una actitud de respeto, siendo portadores de su propia identidad y llegando a convertirse en intermediarios culturales entre su cultura local y las cultura meta de encuentro. (Campos, 2011, p.7).

Fernández y Vázquez (2015) plantean que las sociedades actuales son culturalmente diversas en mayor o menor medida y tradicionalmente se han vinculado a los movimientos migratorios con la presencia de diversidad cultural en las sociedades de acogida. Fajardo (2009) considera que la diversidad es inherente a la evolución de la humanidad, variando el modo en el que la sociedad la gestiona y la entiende, desde concepciones negativas basadas en racismo, xenofobia o el asimilacionismo a otras como el pluralismo cultural, el multiculturalismo o la interculturalidad.

La interculturalidad surge como un antídoto a los azotes de la globalización neoliberal y los problemas relacionados con esta diversidad cultural. Walsh (2009) considera que la

interculturalidad ha estado presente en las políticas públicas y en las reformas educativas y constitucionales en América Latina, y ha sido un eje importante tanto en la esfera nacional-institucional como en el ámbito inter-trasnacional. Es efecto y resultado de las luchas de los movimientos sociales y políticos ancestrales y sus demandas por reconocimiento, derechos y transformación social, también vista, a la vez, desde otra perspectiva: la que la relaciona a los diseños globales del poder, el capital y el mercado. (p.12)

“El objeto principal de la interculturalidad es la coexistencia e interrelación de personas o grupos de diversas culturas e identidades en un mismo espacio o formación social” (Beltrán, 2002, p.22). Se define además como “proceso de intercambio y relación dinámico entre culturas coexistentes en un mismo espacio y tiempo determinado” (Fernández, Lorenzo y Vázquez-Aguado, 2012, p.290). Se comprende además como una práctica social, una forma de percibir y actuar dentro de una sociedad culturalmente diversa, de manera que se pone en valor la relevancia del individuo dentro de un reconocimiento de la diversidad cultural, que pasa por el diálogo entre culturas como elemento de cohesión social y sobre la base de una igual dignidad y valores comunes. (Vázquez-Aguado, Fernández, Fernández-Borrero y Paz, 2009, p.11).

Beltrán (2002) y Moreno (1999) coinciden en que la interculturalidad está dada en la comprensión de un horizonte de diálogo y negociación. Zabalza (1992) agrega que es el conocimiento, la comprensión y el respeto por la cultura propia y la de los otros. Cortina (1999) y Beltrán (2002) consideran que a partir del conocimiento y respeto por lo propio, se construye la capacidad de conocimiento y respeto por lo diferente, al comprender a otras culturas es indispensable para comprender la propia, en cuanto la comprensión de los otros, sin imponerles los valores propios ni identificarse necesariamente con los de ellos, es importante.

La interculturalidad es además percibida como una propuesta de interpretación de la vida social que pone énfasis en el respeto y el derecho a las diferencias y que denuncia las visiones esencialistas, que en nombre de la cultura justifican la xenofobia, el racismo, la marginación y la exclusión social (Beltrán, 2002). Sabariego (2002) considera que la tolerancia no puede consistir solamente en aceptar pasivamente los derechos de otros grupos culturales, sino que implica, además, un reconocimiento activo y comprensivo de esas culturas.

Barrett (2013) menciona como característica fundamental del interculturalismo, que éste entienda positivamente la diversidad cultural, pero poniendo el énfasis en el proceso de integración, interacción, diálogo e intercambio, y comprendiendo la integración como un proceso bidireccional, donde minorías y mayoría se acomodan mutuamente. Esto provoca un fuerte sentido de cohesión social, y un mayor relativismo en la comprensión y aceptación de las diferencias culturales, pero, a la vez, una mayor visión crítica de prácticas culturales inaceptables. El desarrollo adecuado de la interculturalidad requiere un marco institucional apropiado que promueva el diálogo intercultural, con estructuras que respeten y consideren las diferentes necesidades culturales.

Barret (2013) plantea que existen un grupo de elementos que se consideran claves para el desarrollo de la educación intercultural, entre ellos: la valoración de la diversidad cultural y el pluralismo; el énfasis en la integración e inclusión; la eliminación de elementos estructurales que propicien desigualdades y discriminación; el peso relevante al diálogo intercultural y los procesos de interacción; el objetivo de generación de cohesión social; la relevancia de la competencia intercultural para todas las personas; el apoyo al desarrollo de la interculturalidad por parte de la política y las instituciones; el aprendizaje de la lengua dominante y derecho a conservar la propia lengua y el propiciar el diálogo intercultural más allá de las relaciones interpersonales. (pp.28-29)

Según Cabrera (2011), la necesidad de la educación intercultural en la universidad cubana se fundamenta, además, por el carácter integral de la formación del profesional dirigida, como precisa Álvarez de Zayas (1999) a preparar al hombre en todos los aspectos de su personalidad y que se concreta, según Horruitiner (2006) y el Ministerio de Educación Superior (2007a), en “una sólida formación científico técnica, humanística y de altos valores morales, ideológicos, políticos, éticos y estéticos, con alto nivel de compromiso social, dispuesto a poner su conocimiento al servicio del desarrollo económico y social del país” (p.24).

La educación intercultural crea un conjunto de influencias que son claves en la solución de los conflictos que se dan en las sociedades contemporáneas. Besalú (2002) considera que la educación intercultural es fundamentalmente una actitud al tipo de relaciones que se dan entre las culturas que particularmente conviven en un ambiente determinado y que se proponen atender sus necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales de sus individuos y de sus grupos, posibilitando que cada cultura exprese su solución a los

problemas comunes, pero que se generen así mismo muchas demandas a los sistemas educativos.

Estas demandas exigen de la universidad contemporánea un enfoque “diferente” e “innovador” en la formación del profesional que forma, como señala Arnaiz (2000) (2003), el punto de partida y de llegada de un centro, fusionando la acción educativa general y especial en una síntesis unitaria. En este sentido Arnaiz (2002) considera que la educación intercultural no debe limitarse a integrar o añadir contenidos en algunas áreas curriculares o a programar actividades para días especiales, sino por el contrario, concebir un modelo abierto a la diversidad.

1.2. La competencia intercultural en la formación del profesional de Turismo

La categoría formación ha sido trabajada desde diversas concepciones teóricas, Ferry (1991); Lourt (2000); Álvarez de Zayas (2006) y Mesa (2011) coinciden en analizarla como un proceso que contribuye al desarrollo del individuo. Mesa (2011) al referirse a la relación entre formación y desarrollo plantea que la formación y el desarrollo constituyen una unidad dialéctica y expresan la consideración del hombre como ser bio-psico-social, y además coincide con las valoraciones de Chávez (2005) y Mendoza (2011) respectivamente quienes consideran que tanto la formación como el desarrollo tienen sus propias pautas, articulándose la formación con las regularidades del proceso pedagógico, de manera que exprese la dirección del desarrollo, concepción que se retoma en el marco de esta investigación.

Borges (2015) plantea que el proceso y resultado del conjunto de hechos que conciernen a la formación, expresa la función evolutiva del hombre, al proceso de asimilación de conceptos, hábitos y habilidades (...) (p.27). El investigador coincide con Mendoza (2011) en cuanto al análisis de la formación de la competencia como un proceso y resultado, organizado, sistemático, coherente, permanente, continuo e inacabado, que educa, instruye y desarrolla al ser humano de manera integral, dirigido a un fin; que puede ser general y también especializado, acorde con las exigencias sociales (p.23).

Precisamente, el proceso de formación de la competencia contempla, desde el punto de vista teórico, una mirada más profunda a la evolución de las mismas, las cuales han transitado desde visiones más reduccionistas hasta las más integradoras y contextualizadas; sin olvidar que ese largo proceso ha tenido momentos de reconceptualización y a los que se han sumado los intereses de diversas ciencias. Este es

el caso de la pedagogía, a finales de la década del 80, con enfoques sobre la educación de competencias, no sólo para la empleabilidad sino también para la vida, vinculados con el concepto contemporáneo de educación permanente. (Ruiz, 2016, p.20)

Las competencias, según Mesa (2011), han sido abordadas, y también enriquecidas, desde diferentes posiciones epistemológicas, desde el conductismo hasta el más reciente humanismo, aspecto que es confirmado a partir de las investigaciones previas de autores extranjeros y cubanos, entre los que se encuentran: Argüelles (1996); Tejada (1999); Vargas (2001); Cejas (2002); Echeverría (2002); González (2002); Pla (2002); Popa (2002); Castellanos, Llivina y Fernández (2003); Forgas (2003); Pelegrín (2004); De Miguel (2005); Perrenoud (2005); Cabrera y González (2006); Tobón (2006); Pulido y Pérez (2007); Alonso, Salmerón y Azcuy (2008); Lobanova y Shunnin (2008); Escudero (2009); Abarca (2010); Hernández (2010); Ruíz (2010); Zabalza (2012); Peralta (2013); Ruíz (2016); Urrutía (2016) y Ya Henda y Urbay (2016), entre otros.

Con una concepción muy propia, varios investigadores cubanos defienden la pertinencia de asumir la competencia, “desde la cual se intente restablecer la imprescindible conexión entre la escuela y la vida, el estudio y el trabajo, la teoría y la práctica, la formación y el desempeño social, siempre desde una visión integradora para asumirla como una alternativa que posibilite unificar dinámicamente el saber y el saber hacer con los recursos intelectuales, motivacionales, actitudinales, valorativos y personológicos del individuo, en función de un verdadero saber actuar con eficiencia en determinado contexto de su vida social, laboral o personal” (Castellanos, Fernández, Llivina, Arencibia y Hernández; 2003, p.64).

La competencia ha sido definida también como una configuración psicológica que integra diversos componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades, en estrecha unidad funcional, que autorregulan el desempeño real y eficiente en una esfera específica de la actividad, atendiendo al modelo de desempeño deseable socialmente en un contexto histórico concreto. (Fernández, 2001, p.14). El propio constructo de competencia ha evolucionado al ser añadido que ésta supone el desarrollo integral de la personalidad (...), así como otros componentes personológicos, como son el afectivo-emocional, el axiológico y la creatividad. (Roméu, 2006, p.32).

Álvarez de Zayas (2001) designa a la competencia como un sistema de acciones complejas que abarcan conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos para el

desarrollo de tareas exitosamente, donde cada competencia está configurada por una combinación de conocimientos, incluye conocimiento tácito, habilidades prácticas, motivaciones, actitudes, orientaciones de valor y normas sociales que, en su conjunto, pueden ser movilizados para actuar efectivamente en relación con determinadas demandas de la práctica social. (p.21), concepto que se asume en el marco de esta investigación.

Así también se retoma la posición de González (2002), Castellanos, Llivina y Fernández (2003) y Alonso, Salmerón y Azcuy (2008) quienes comparten la visión común del concepto de competencia asumiéndolo como una configuración psicológica compleja de la personalidad que involucra componentes cognitivos, motivacionales y otros recursos personológicos que garantizan un desempeño profesional exitoso en la medida que autorregulan el comportamiento del sujeto en un contexto histórico concreto, concepto asumido también en esta investigación.

La competencia contribuye a la construcción integral del ser humano desde lo interpersonal, lo intrapersonal y lo social, según ha sido analizada por Tobón (2006) quien plantea que “al tener como premisa el proyecto ético de vida, las competencias deben propiciar autorrealización y sentido en la vida; desde el punto de vista laboral-profesional, ellas deben posibilitar llevar a cabo un quehacer profesional con eficiencia, eficacia y responsabilidad y contribuir con el tejido social al favorecer la cooperación, solidaridad, convivencias y resolución de conflictos” (Tobón, 2006, p.50).

La sistematización de las tantas aristas de las competencias ha permitido concebir sus tipologías, entre las más reconocidas, Ruiz (2016) plantea que están distribuidas en “competencias básicas, genéricas, específicas y disciplinares, instrumentales, cognitivas y sociales, educativas y profesionales, transversales y competencias claves, configuran un primer nivel que se divide en otras clasificaciones de acuerdo con las demandas, desempeños, recursos personológicos y contextos del individuo competente” (p.20).

Raposo, Fuentes y González (2006) plantean que “las competencias profesionales son aquellas expresiones (...) en que se sintetiza el ser, el saber y el hacer del profesional, así como el desarrollo de sus capacidades, al desempeñarse en los procesos profesionales”. (p.28). Iñigo, Sosa y Vega (2006) plantean que “las competencias profesionales comprenden un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes coordinadas e integradas en la acción, necesarias para ejercer una profesión adquirida a través de la

experiencia en el transcurso de su formación y ulterior desarrollo profesional, que permiten al individuo desempeñar de manera eficaz, autónoma y flexible, en contextos laborales y sociales específicos” (p.31).

Entre los aspectos que caracterizan las diferentes definiciones de competencias profesionales, sobresalen aquellas relacionadas con las cualidades que deben formarse en los individuos para lograr el éxito en el ejercicio de la actividad profesional en contextos diferenciados. La definición y clasificación de las competencias profesionales ha sido abordada por diferentes autores, de manera general se ha llegado a un consenso en torno a dos vertientes fundamentales: la competencia laboral y propiamente la competencia profesional. (Urrutia, 2016, p.22).

A tono con esta tipología de competencia profesional de Urrutía (2016), Niuca y Urbay (2017) identifican que la competencia profesional está integrada por un sistema de competencias de acción profesional, también ya reconocidas por otros autores como Echeverría, Isus y Sarasola (1999) y Aneas (2003). Estas competencias de acción profesional están también integradas por competencias técnicas, dada por los conocimientos y habilidades requeridas para abordar tareas profesionales en un amplio entorno laboral; las competencias metodológicas en el análisis y resolución de problemas; las competencias participativas, dada en saber colaborar en el trabajo y trabajar con otros y las competencias personales que comprenden la participación activa en el trabajo, toma de decisiones y aceptación de responsabilidades, entre otros aspectos. (p.20).

Según González (2006), la competencia profesional es “una expresión del desarrollo de la personalidad y la define como una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento las formaciones motivacionales, cognitivas, los recursos personológicos que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto, y que garantiza el desempeño profesional responsable y eficiente” (p.79); concepto de competencia profesional que se retoma en el marco de esta investigación.

La formación de competencias profesionales desde una concepción holística se ha visto limitada en los últimos años, en tanto es en la actuación profesional que se expresan los conocimientos, hábitos, habilidades, motivos, valores, sentimientos que de forma integrada regulan la actuación del sujeto en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales. La complejidad de la integración de los componentes estructurales y funcionales en la regulación de la actuación profesional determina la existencia de

diferentes niveles de desarrollo de la competencia profesional que se expresan en la calidad de la actuación profesional del sujeto y que transitan desde una actuación incompetente, parcialmente incompetente hasta una actuación competente: eficiente, ética y creativa. (González, 2006, p.79).

La comprensión de la competencia profesional no sólo se ha analizado de manera fragmentada desde su propia estructura, sino que propiamente desde sus funciones. Encausar esta visión holística planteada por González (2006) en la formación de competencias profesionales ha sido un gran reto por parte de muchos autores y precisa de un análisis minucioso de los modos de actuación de cada profesional y sus salidas, aspecto con el que también coincide Bolten (2018).

La visión reduccionista de concebir a la estructura competencial sin tener en cuenta sus funciones en el proceso de formación, ha traído como consecuencia altos niveles de incomprensión desde la esfera empresarial en el Turismo. “Las empresas turísticas esperan que su capital humano se desempeñe de forma eficiente, eficaz e integren varias competencias laborales y profesionales, sean mucho más independientes y autónomos en la toma de decisiones a diferentes niveles” (Iken, 2019, p. 19).

Propiamente relacionado con la esfera empresarial del Turismo, el modo de actuación de este profesional en Cuba se respalda en la necesidad de la formación de ciertas competencias profesionales, según está reflejado de manera explícita en el modelo de este profesional. Si bien de forma implícita no aparecen reflejados los procedimientos para la formación de competencias profesionales, este modelo comprende que los modos de actuación se circunscriban a aplicar consecuentemente los enfoques de procesos y proyectos para la descomposición analítica de cualquier problema profesional que enfrente y propiciar su solución y garantizar la eficiencia y la excelencia en la solución de los problemas profesionales.

“El aspecto que más valora la empresa turística en términos de formación de competencias en la educación superior están relacionadas con las competencias profesionales en la hospitalidad y el turismo, las informáticas; las interculturales, y esta última puede ser considerada como una de las más importantes” (Van-der Hofstadt y Gómez, 2006, p.3).

Torres (2015), al analizar los referentes de formación en educación superior de la carrera de Licenciatura en Turismo en varios países iberoamericanos, incluyendo a Cuba, y

examina el modelo del profesional de Turismo y las principales competencias que se demandan a partir de la realidad socio-económica en esta área geográfica. Torres (2015) arriba al consenso que los estudiantes de Turismo, demandan competencias para resolver problemas; habilidades para la toma de decisiones ante situaciones complejas y por supuesto, el manejo de los principios del turismo de tal forma les permita gestionar, dirigir y evaluar proyectos que potencialicen el sector; la utilización y el análisis de las tecnologías de la información y la comunicación; la competencia lingüística y comunicativa; el trabajo con la imagen, la capacidad de comunicación, liderazgo, disponibilidad y orientación hacia el servicio al cliente; y la competencia intercultural. (Torres, 2015, p.6).

En cuanto a las competencias a desarrollar en la formación de talento humano, con el objetivo de retomarlas como referentes a la hora de diseñar o rediseñar los programas de la carrera de Licenciatura en Turismo, se puede valorar que hay similitudes en los países analizados por Torres (2015). Con la creciente movilidad académica y los efectos de la globalización, las instituciones de educación superior se ven en la necesidad de estandarizar las competencias a desarrollar. Se orienta hacia el desarrollo de competencias genéricas y específicas, pero se enfatiza en el desarrollo de competencias transversales que le representen al profesional un mayor nivel de competitividad a nivel regional.

El escaso tiempo de la formación en Turismo como disciplina en la educación superior, en comparación con otras disciplinas, y la investigación multidisciplinaria acrítica, según plantean Niding, Andueza, Farías, Alonso y Zamudio (2011), han perjudicado la construcción epistemológica disciplinar de esta área. Tribe (2005) y Muñoz de Escalona (2011) plantean que este vacío tiene notable incidencia en el reconocimiento académico de la necesidad de estructurar un modelo que permita el desarrollo de las competencias identificadas con una mayor necesidad, incluyendo la competencia intercultural.

ANECA (2004) establece un marco competencial para los estudios de pregrado de Turismo en el que se distingue la relación que se dan entre diferentes competencias profesionales transversales y competencias profesionales específicas y el cual comprende que las competencias transversales sean estructuradas en instrumentales, personales y sistémicas y que la competencia intercultural sea una de las competencias transversales

sistémicas, que incluya a su vez otras competencias instrumentales y personales que se integran a un cúmulo grande de competencias profesionales específicas.

A modo de conclusión, la formación de la competencia intercultural en los estudiantes de Turismo en la educación superior constituye una necesidad de acuerdo a las investigaciones en esta área, según ha sido planteado por varios autores, entre ellos, Aneca (2004); Tribe (2005); Van-der Hofstadt y Gómez (2006); Muñoz de Escalona (2011) y Torres (2015). La comprensión de los elementos teóricos y metodológicos en torno a la competencia intercultural constituye un reto a desarrollar por parte de actores educativos que participan de forma activa en el proceso de formación de los educandos.

1.2.1. Precisiones teórico-metodológicas sobre la competencia intercultural

Bradford, Allen y Beisser (1998) y De Santos (2004) concuerdan de que la competencia intercultural tiene un fundamento epistémico que se asienta desde diversas áreas del conocimiento. (p.106). Esta competencia no manifiesta un registro consensuado en cuanto a las variables estructurales que la integran debido a la fragmentación de su núcleo, por cada área del conocimiento, desde un análisis reduccionista. Aneas (2003) y De Santos (2004) consideran que la misma se ha analizado desde la filosofía, la psicología, la sociología, la administración y la educación; desde cada una de forma parcelada. “La competencia intercultural es un constructo inacabado y aún se estudia su evolución en el ámbito académico internacional” (De Santos, 2004, p.106).

Esta competencia es interpretada por cada una de estas áreas desde una mirada fragmentada y no desde una visión mucho más abierta. Ejemplo de esto ha sido propiamente desde la comunicación y la enseñanza de lenguas, al ser comprendida como competencia comunicativa; aspecto que puede confirmarse en los resultados de publicaciones e investigaciones científicas donde los autores solapan el término de competencia comunicativa intercultural con el de competencia intercultural y así también se solapan sus funciones.

A pesar de esto, la concepción epistémica de la competencia intercultural está dada en tener una configuración como competencia profesional, según Bolten (2011), con un marcado carácter gerencial, mientras que la competencia comunicativa intercultural está orientada únicamente al desarrollo de la competencia comunicativa, al ser esta una de las categorías de ella, como también lo son las competencias estratégica, discursiva, lingüística y sociolingüística, según Canale y Swain (1980).

Tanto la competencia sociocultural o la competencia comunicativa intercultural han sido abordada desde la comunicación, la lingüística aplicada y la enseñanza de lenguas extranjeras. Entre los autores que las han trabajado se encuentran: Ruben, Askling y Kealey (1977); Hammer, Gudykunst y Wiseman (1978); Abe y Wiseman (1983); Wiseman y Abe (1986); Meyer (1991); Kim (1992); Martin (1993); Celce-Murcia, Dönyei y Thurrell (1995); Gudykunst (1995); Chen y Starosta (1996), (2000); Morales (2001); Roméu (2003); Torres (2003); Garbey (2006); Chen (2007), (2009), (2010^a); Rodríguez (2007); Lustig y Koester (2009); Spitzberg y Chagnon (2009); De la Paz (2012) y Goodboy y Shultz (2012). Mientras que la competencia intercultural ha sido fundamentalmente abordada desde la psicología, la sociología, la educación y la administración. Entre los principales autores que la han abordado se encuentran: Bradford y Beisser (1998); Tessaring (1998); Aguado (2003); Aneas (2003); De Santos (2004); Vilá (2006, 2008); Earley y Ang (2007); Rathje (2007); Rehaag (2007); Ang y Inkpen (2008); Gröschke (2009, 2010); Moon (2010); Van Driel (2008); Bolten (2010, 2018); Aguaded, De la Rubia y González (2012); Bolten y Gröschke (2012); Fernández, Lorenzo y Vázquez-Aguado (2012); Vorgler (2014); Fernández y Vázquez (2015); Elboj, Valero, Iñiguez y Gómez (2017) y Adler y Aycan (2018).

Rathje (2007) plantea que varias disciplinas académicas han reclamado el concepto y reproducido una serie de modelos para describir la competencia intercultural y su formación. La vertiginosa cantidad de materiales puede explicarse en gran medida por la falta de unidad en la definición del término competencia intercultural. Los diferentes entendimientos sobre la naturaleza fundamental de esta competencia y, por lo tanto, su aplicación adecuada necesariamente conduce a perspectivas diferentes sobre las competencias discretas de las que está compuesta. (p.3).

La competencia intercultural ha sido legitimada desde la comunicación, por ejemplo, Chen y Starosta (1996, 2000), la definen como “la habilidad para negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente de una forma eficaz de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes” (De Santos, 2004, p. 74), (Fernández y Vázquez, 2015, p.6). Sin embargo, la percepción de analizar esta competencia desde un enfoque puramente comunicativo la encierra en un marco mucho más estrecho desde el punto de vista funcional, dejando de atender una diversidad de funciones mucho más profesionales y gerenciales que van más allá que únicamente la comunicación.

La comunicación intercultural es uno de los componentes procesuales más importantes dentro de la competencia intercultural, pero no es considerada su único fin, desde el punto de vista funcional, sino que la comunicación intercultural es un proceso que toma lugar de manera inherente en su desarrollo. Según Fernández y Vázquez (2015) comprender la interculturalidad desde esta noción de interacción conlleva contemplar el elemento de comunicación entre las partes diferentes que entran en contacto. (Gudykunst, 1995) considera que es un proceso dinámico que se retroalimenta constantemente.

Tessaring (1998) examina la competencia intercultural como “la capacidad de interactuar constructivamente con personas de un origen cultural distinto, a partir de una percepción de las diferencias y similitudes en valores y actitudes” (De Santos, 2004, p.107); mientras que Aguado (2003) define a esta competencia como las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural; entre las habilidades cognitivas destaca, el conocimiento de aspectos culturales propios y de otras personas; las habilidades afectivas que responden a la curiosidad, apertura, voluntad de cuestionarse los propios valores, o la empatía; finalmente, las prácticas hacen referencia a las habilidades relacionadas con la interpretación desde diversas perspectivas y la habilidad de aprender y poner en práctica aspectos culturales. (Vilá, 2008, p.8).

Aguaded, De la Rubia y González (2012) abordan la competencia intercultural como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores interculturales que, junto a habilidades sociales afectivas, psicológicas, adecuadas para relacionarse de manera oportuna en cualquier momento, situación y contexto, con cualquier persona sea de la cultura que sea, siendo cada uno/a capaz de autoevaluarse y de aprender de los demás. (p.12).

Fernández y Vázquez (2015) definen a esta competencia como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos adquiridos como resultado de un proceso no lineal a largo plazo a través de la interacción en contextos de diversidad. Permite gestionar de forma efectiva la diversidad cultural, capacita a las personas para desenvolverse con eficacia en los espacios de relación intercultural y faculta a los profesionales a desempeñar con éxito su labor en entornos multiculturales. (p.15).

El principal aporte de estos autores, de manera conceptual, en torno al concepto de competencia intercultural está dado en ponderar los elementos relacionados con su estructura dados en conocimientos, habilidades, actitudes y valores; y desde el punto de

vista funcional reconoce la importancia de las relaciones sociales, el contexto e interacción en función de estas relaciones y tienen en cuenta el papel del desempeño en contextos profesionales multiculturales; aspectos que son retomados en el marco de esta investigación.

Aneas (2003) aborda a la competencia intercultural desde la mirada de una competencia profesional transversal, constituida desde el punto de vista de su estructura por aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que permiten diagnosticar los aspectos personales y las demandas generadas por la diversidad cultural; permite negociar, comunicarse y trabajar en equipos interculturales y hacer frente a las incidencias que surgen en la empresa intercultural mediante el autoaprendizaje intercultural y la resolución de problemas que consideren las otras culturas. (p.184). El principal aporte del concepto de Aneas (2003) está dado en tener en cuenta en su modelo diferentes niveles que parten desde la etapa de diagnóstico, hasta la etapa de aplicación, al proponer relacionarse y comunicarse y por último la etapa de afrontar con una última fase que propone la propuesta de toma de decisiones.

Rehaag (2007) considera que la competencia intercultural es la capacidad de interacción que tiene el sujeto e incluye componentes afectivos, cognitivos y comportamentales. No es considerada una competencia autónoma, sino más bien está integrada por competencias discretas: individual, social, profesional y metodológica, con las cuales una persona es capaz de vincularse en contextos interculturales de manera coherente. (p.27). El principal aporte de esta autora radica en la concepción estructural de esta competencia al tener en cuenta las “competencias discretas”; y que son necesarias para la vinculación del sujeto con un contexto profesional multicultural determinado; elemento que se retoma en el marco de esta investigación.

Bolten (2010), al plantear acerca de las competencias discretas, agrega que existe un sistema de competencias que sustentan la estructura de la competencia intercultural, conocidas como competencias discretas, coincidiendo con Rehaag (2007). Esta comprensión de las competencias discretas, según (Bolten, 2003), subyace de forma intrínseca dentro de la estructura competencial y se orientan a cuatro áreas fundamentales: profesional, metodológica, social y personal; donde la comunicación intercultural subyace desde el interior de estas competencias discretas, no como una

competencia aparte, sino como un proceso intrínseco que tiene lugar propiamente en esta competencia; elemento que se retoman en el marco de esta investigación.

Bolten y Gröschke (2012) concuerdan que la competencia intercultural generalmente se ha malinterpretado y se ha comprendido como un desempeño específico ante una situación determinada y no como una variable en desarrollo que se diferencia entre individuos de alto y bajo rendimiento en diferentes contextos y situaciones interculturales. La principal limitación del concepto abordado por estos autores está dada en prescindir del componente procedimental en la comprensión de la estructura de esta competencia, elemento del cual se discrepa en el marco de esta investigación, al situar su concepto alejado de la concepción epistémica de la competencia en la relación que se da entre conocimientos, habilidades, actitudes y valores y que ha sido analizada en el marco de este epígrafe; estos autores solamente valoran la relación entre los componentes cognitivos, afectivos y conativos dejando de tener en cuenta los procedimentales.

Vorgler (2014) al abordar la competencia intercultural la analiza bajo una mirada mucho más organizacional, como gestión intercultural. El contenido de esta competencia se refiere a la capacidad de implementación del sujeto de políticas interculturales en el proceso de gestión empresarial, por lo tanto, se refiere a un tipo de competencia muy específica. La estructura de esta competencia está dada por: experiencia, sensibilidad, habilidad, conocimiento y meta habilidad en entornos interculturales. Su principal limitación está dada en su perspectiva de gestión con un enfoque totalmente empresarial dejando de analizar los valores como parte de la estructura de la competencia intercultural, con una marcada orientación hacia lo funcional.

Otro de los conceptos relacionados con la competencia intercultural es el de competencia intercultural en las organizaciones de Elboj, Valero, Iñiguez y Gómez (2017). Estos autores plantean que la competencia intercultural traspasa los tres niveles fundamentales en cuanto a su adquisición desde el punto de vista estructural y funcional y se ubica en un estadio superior, en lo que ellos llaman como el nivel umbral o nivel transcultural en el que la persona se sitúa por encima de las culturas implicadas, con una cierta distancia, permitiéndole colocarse en una situación de mediador entre ambas pero sin tener una identidad propia y alejándose de los estilos habituales de mirar su entorno para poder así adoptar puntos de vista ajenos. (p.4).

La principal limitación de esta concepción de la competencia intercultural no es sólo que traspasa las corrientes epistemológicas hasta aquí ya analizadas, a una corriente supuestamente “posmoderna” en la comprensión de la competencia transcultural, sino que no se plantea una relación sistémica entre los principales componentes estructurales de esta competencia y la mirada de la competencia va más a lo funcional. Un elemento que llama la atención en tal sentido es precisamente que el sujeto al convertirse en un mediador intercultural no tiene una identidad propia, sino que renuncia a su propia identidad, elemento que desde el punto de vista ideológico está alejado de los principios fundamentales de la interculturalidad.

La evolución de la competencia intercultural a un estadio supuestamente mucho más posmoderno, es perceptible también a partir de la reciente propuesta Adler y Aycan (2018) quienes plantean la comprensión de competencia intercultural desde el concepto de competencia de gestión transcultural. Ambas autoras proponen dos categorías y una base de cinco enfoques alternativos para abordar su propuesta, la cual se basa en las alternativas de “imponer un propio enfoque cultural al adoptar los enfoques culturales de otros; idear un compromiso creativo con estos enfoques evitando tácticamente los choques culturales e improvisando a partir de una resolución sinérgica” (Adler y Aycan, 2018, p.5).

Este estadio posmoderno ceñido por una nueva concepción de la competencia intercultural a nivel empresarial, a partir de los aspectos teóricos propuestos por Elboj, Valero, Iñiguez y Gómez (2017) y Adler y Aycan (2018) se ha alejado no sólo de las bases estructurales de la competencia, sino que su principal sustento teórico se asienta en una mirada básicamente funcional de la misma. Esta nueva corriente abraza la ideología de alejar a la competencia intercultural de su alto contenido humanístico, su responsabilidad social y compromiso con la identidad cultural para acercarla a nueva visión que tiene como principal desafío ideológico la diseminación de la homogenización de la cultura occidental en un proceso de transculturación y aculturación; aspecto que constituye una gran preocupación para el investigador en el marco de esta investigación.

Esta dicotomía que se observa en la comprensión de la competencia intercultural en los últimos años, ha traído como consecuencia que en la actualidad no exista un balance en la delimitación estructural y funcional de la misma, así tampoco entre sus respectivos enfoques teóricos y metodológicos. La competencia intercultural ha sido indistintamente

analizada desde una noción ambigua en cuanto a sus funciones competenciales, generalmente confundida con la competencia comunicativa intercultural, analizada bajo un marcado enfoque comunicacional y lingüístico, alejándose de analizarse desde un enfoque mucho más abierto, amplio e integrador.

1.3. La competencia intercultural integrada. Categorías y subcategorías

“La evolución de la competencia intercultural en los últimos años ha permitido valorar la relación que guarda esta competencia con otras competencias profesionales” (Aneas, 2003; De Santos, 2004). Estos autores plantean que tal evolución ha estado matizada por un marcado carácter profesional debido a las demandas establecidas por la sociedad y las organizaciones, aumento de la movilidad de los recursos humanos; impulsando su formación en función de la demanda laboral y las necesidades profesionales de las empresas. En cuanto a la estructura competencial se han venido añadiendo nuevas competencias, que según Echevarría (2002); Aneas (2003) y De Santos (2004) son generalmente de tipo profesional, aunque se incluyen también competencias personales, sociales y gerenciales; competencias que estos autores han coincidido en llamar competencias discretas.

En el marco de esta investigación se retoma el término de competencia discreta, el cual Bolten (2003, 2018); Rehaag (2007); Bolten y Gröschke (2012) y Vallejo y Lambert (2012) han concurrido en abordar como un sistema de competencias profesionales, que de forma discreta, subyacen de la estructura competencial de la competencia intercultural, y que por supuesto irrumpe en su estructura convencional y así también en sus principales funciones, las cuales se readaptan teniendo en cuenta el perfil del profesional, orientadas a escenarios empresariales multiculturales. Las demandas de la sociedad han ido readaptando las funciones competenciales y éstas así se manifiestan en su estructura y funciones.

Estas nuevas funciones no sólo van orientadas al desarrollo de la personalidad, sino que alcanzan elementos relacionados a la formaciones grupales y sociales; a los niveles de desempeño en las organizaciones teniendo en cuenta las nuevas formas y procedimientos para el desarrollo de tareas (desde el punto de vista metodológico) así como la estructuración del proceso de toma de decisiones por parte del profesional (encaminado a un nivel mucho más estratégico) lo que demanda mayores niveles de relación e integración entre cada una de estas estructuras competenciales.

Según Echevarría (2002), la competencia intercultural, analizada como una competencia profesional, al integrar nuevas competencias profesionales con salidas a lo personal, lo grupal y lo social permiten alcanzar una formación mucho más holística para el sujeto en función de las necesidades actuales, como profesional, en un ambiente empresarial que es generalmente multicultural, y que responde a un contexto social determinado. Echevarría (2002) comprende cuatro áreas competenciales profesionales en las que él cataloga como “ser”, “saber estar”, “saber” y “saber hacer”. Este autor plantea que estas áreas competenciales no pueden ser analizadas de forma independiente, sino que su comprensión demanda un análisis mucho más sistémico entre cada una de ellas. Una mirada a estas áreas competenciales de manera independiente no permitiría alcanzar los logros competenciales esperados en torno a las fuertes demandas empresariales y sociales.

Las competencias discretas devienen en una nueva propuesta de análisis a partir de los antecedentes de las investigaciones realizadas y que desde el punto de vista teórico y metodológico han sido analizadas por los autores Rehaag (2007) y Bolten y Gröschke (2012). Estos autores concuerdan que la formación de la competencia intercultural debe comprender no sólo los componentes estructurales analizados hasta aquí, en el marco de esta investigación, sino que debe tener en cuenta otros elementos que están aparejados a una noción funcional de esta competencia. Sin embargo, estas competencias discretas han sido analizadas desde diferentes paradigmas interpretativos, con una fuerte influencia del constructivismo europeo; lo que evidentemente hace que estos elementos entren en una dicotomía con el enfoque histórico cultural adoptado en la educación en Cuba, lo que demanda un minucioso análisis por parte de los investigadores en esta área.

Estos elementos le permitieron al investigador retomar las referencias de las principales dimensiones de estas competencias discretas dirigidas hacia cuatro áreas competenciales fundamentales: individual-personal; social-participativa; estratégica-metodológica y técnico- profesional y esta propuesta se ha desarrollado a partir de los resultados de los estudios empíricos llevados a cabo por el investigador; los elementos teóricos y metodológicos referenciados en los resultados de publicaciones en revistas indizadas e investigaciones terminadas previos al desarrollo de esta investigación, los cuales aparecen referenciados a partir de Campos (2011, 2014, 2015); Campos, Bosch y Gallardo (2012); Campos, Cabrera y Gallardo (2012); Campos, Zimmermann y Gallardo (2014); Campos,

Urbay y Gallardo (2018a), (2018b), (2019) y Campos, Urbay y Danta (2018). Las competencias discretas aparecen reflejadas en la *Tabla 1* (Anexo 1.)

Con el objetivo de profundizar en la estructura de las categorías y subcategorías de la competencia intercultural, se desarrolla un análisis taxonómico de conceptos de esta competencia *Tabla 2* (Anexo 2.) a partir de los autores consultados y se establecen los indicadores de análisis, los cuales emergen a partir del estudio teórico de varios autores, entre los que se encuentran, Aneas (2003); De Santos (2004); Rathje (2007); Rehaag (2007); Gröschke (2009), (2010); Bolten (2010), (2018); Bolten y Gröschke (2012) y Fernández y Vázquez (2015).

Estos autores convergen en que la estructura de la competencia intercultural está dada por los conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Además, desde el punto de vista funcional la competencia intercultural tiene como objetivo su contribución tanto a nivel individual como grupal y social; contribuye al desempeño en un contexto profesional multicultural; permitiendo que la comunicación intercultural sea vista como uno de los procesos fundamentales que toman lugar dentro de su estructura; permite además la capacidad de interacción entre los sujetos de iguales y diferentes sistemas culturales y finalmente contribuye con la comprensión de la diversidad y la resolución de conflictos interculturales en escenarios profesionales. Otro elemento que es parte de esta estructura son las competencias discretas, las cuales ya han sido analizadas en el marco de este epígrafe.

Las regularidades de este análisis taxonómico no sólo permiten cuantificar las recurrencias representadas en los indicadores de análisis por cada uno de los autores, sino que también permite tipificar estas recurrencias en cada uno de los conceptos abordados desde un punto de vista cualitativo. Los elementos que se infieren de estos análisis permiten esclarecer los aspectos fundamentales en la comprensión y dominio de esta competencia desde un punto de vista teórico y metodológico.

Bolten y Gröschke (2012) alcanzan un mayor nivel de incidencias de los indicadores de análisis en este estudio taxonómico, lo que evidentemente revela en su comprensión de la competencia intercultural como un constructo amplio, abarcador y profundo; donde sus principales indicadores de análisis son recurrentes y comprenden los elementos relacionados el desempeño en el contexto multicultural y la resolución de conflictos interculturales.

Este análisis taxonómico da la posibilidad de esclarecer las brechas teóricas en cuanto a las concepciones epistemológicas de otros autores, lo que permite posicionar el concepto de Bolten y Gröschke (2012) como un referente teórico para ser retomado en el marco de esta investigación. Además, brinda la posibilidad de comprender que los principales vacíos teóricos de su concepto radican en no comprender la habilidad como parte de la estructura de la competencia; no conciben a la competencia intercultural como una configuración psicológica sino que analiza básicamente como una configuración gerencial; y otro vacío radica en el análisis estructural de la competencia intercultural de forma parcelada en cuanto a los conocimientos y actitudes con relación a las competencias discretas, donde no existe una relación sistémica entre ellas sino que en la configuración de la competencia se analizan estáticas y sin ninguna relación entre ellas.

Estos vacíos teóricos permiten replantear un nuevo concepto de competencia intercultural el cual comprende a la competencia intercultural desde una visión de relación e integración, a partir de la sinergia que emana de la relación entre los componentes estructurales, funcionales y las competencias discretas, todas vistas de manera integrada, de la interrelación de la experiencia individual, social, profesional y metodológica del ser humano. Estos aspectos permiten esclarecer la necesidad de comprender a esta competencia desde una posición integrada.

Desde el punto de vista competencial los elementos estructurales y funcionales que comprenden a la competencia intercultural integrada son los conocimientos, habilidades, actitudes y valores interculturales que se integran de forma sinérgica a las competencias discretas: individual-personal; social-participativo; técnica-profesional y estratégica-metodológica. Las principales funciones de la competencia están dadas por permitir la interacción entre sujetos de diferentes sistemas culturales en contextos profesionales multiculturales y la resolución de conflictos interculturales que emanan a partir de estas relaciones profesionales.

En la investigación se asume el concepto de competencia intercultural integrada que establece que esta competencia es una configuración psicológica que expresa la constitución subjetiva de los distintos tipos de relaciones y actividades que caracterizan los modos de actuación del profesional, cuyo contenido comprende los conocimientos, habilidades, actitudes y valores interculturales, que integrados sinérgicamente a las

competencias discretas: individual-personal; social-participativa; técnica-profesional y estratégica-metodológica, tipifican el proceso de formación de la misma.

Conjuntamente con el análisis taxonómico de los conceptos de competencia intercultural que permitieron arribar al concepto de competencia intercultural integrada, se realiza un análisis de contenidos de los presupuestos teóricos y metodológicos de esta competencia, con el objetivo de caracterizar sus principales categorías y subcategorías. La competencia intercultural integrada ha sido analizada de forma divergente teniendo en cuenta sus propios presupuestos, así como también las propias contribuciones al constructo desde diferentes áreas disciplinares, aspecto que ha traído como consecuencia que no exista un consenso no sólo en cuanto a su definición como competencia sino también en cuanto a sus categorías y subcategorías de análisis. La propuesta de varios autores converge en una perspectiva epistemológica que sustenta que las categorías de la competencia intercultural integrada están basadas en aspectos cognitivos, procedimentales, afectivos, conativos y actitudinales.

Sin embargo, el análisis de los presupuestos teóricos y metodológicos abordados por Chen y Starosta (2000); Aneas (2003); De Santos (2004); Deardorff (2006); Vilá (2008); Bolten (2011) y Vallejo y Lambert (2012), a partir del método de análisis de contenidos permite establecer las principales categorías de análisis de esta competencia desde lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal. Los vacíos teóricos encontrados en torno a la concepción de las categorías están permeados del propio análisis epistemológico de la competencia intercultural desde la configuración conceptual, enfoque asumido de los diferentes autores y perspectivas de análisis. Dados en la necesidad de profundizar en este constructo desde una perspectiva mucho más integradora.

Este vacío conlleva a establecer categorías y subcategorías de análisis que respondan a ejes transversales desde una perspectiva integradora, indicando una concepción epistémica holística que integre las competencias discretas, aspecto que realza la comprensión y el dominio de una competencia con un enfoque psicológico y profesional; las dimensiones e indicadores culturales declaradas por Hofstede (1995) y Cushner y Brislin (1996), las cuales son inherentes a la formación de la competencia intercultural en la medida que establecen contenidos interculturales.

1.4. La competencia intercultural integrada en el modelo de formación del profesional de Turismo

Martínez (2003) y Rodríguez (2014) plantean que con la creación del Centro de Estudios Turísticos (CETUR) en el año 2004 en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas se definió la misión dada en la atención a la docencia; la atención al posgrado y la investigación. Desde el Año 2003 se introduce la atención a la carrera de Licenciatura en Turismo como una de las misiones que debía atender este centro; así, los elementos metodológicos y organizativos de la carrera estuvieron respaldados por el Plan de Estudios “D”.

Sin embargo, ni en la misión del Centro de Estudios Turísticos ni en el Plan de Estudio “D” contaban, desde sus inicios, con la concepción de la formación de la competencia intercultural, elemento que si bien constituía una de las principales demandas planteadas por los empleadores durante el desarrollo de la práctica laboral investigativa de los estudiantes y su posterior ubicación como egresados, no se trabajó ni de forma multidisciplinaria ni a partir de las nuevas propuestas curriculares por parte de los directivos de la carrera a nivel nacional, quedando como un vacío en la formación de los educandos de esta especialidad.

El Plan de Estudios “E” de esta carrera en la modalidad presencial se ha estructurado en cuatro años académicos, con dos semestres en primer y cuarto años y, en 2º y 3º, tres trimestres en cada uno. La malla curricular, la propuesta de distribución de asignaturas por disciplinas, años y semestres o trimestres. “El plan se ha concebido para ser impartido utilizando los conceptos del enfoque de aprendizaje en espiral, esto es, transitando por tres niveles: conocer, saber (conocimientos) y el conjunto de habilidades y valores (saber hacer-saber ser-saber estar)” (MES, 2016, p. 2).

Los factores que han indicado la conveniencia de este enfoque son la necesidad de abarcar un conjunto de actividades del perfil amplio (del turismo, los viajes y la hospitalidad), al mismo tiempo que habiendo utilizado las mejores experiencias formativas (tanto nacionales como internacionales) y la alta carga de práctica laboral e investigativa de la carrera. En este enfoque, un conocimiento es presentado en un nivel inicial de profundidad y, posteriormente, es ampliado y complementado con las habilidades y los valores. Especialmente, se utiliza la Disciplina Integradora de la profesión y, dentro de ella,

el componente laboral investigativo para garantizar el logro de aprehensión de las competencias profesionales por parte de los futuros egresados.

La Disciplina Integradora de la profesión es considerada como una de las más importantes en cuanto es la integradora de los conocimientos que van recibiendo los estudiantes a lo largo de la carrera. Esta disciplina, por su naturaleza, se enmarca dentro de los requisitos establecidos para ser considerada como del ejercicio de la profesión, dotando al egresado de un sistema de conocimientos, habilidades y valores que incidan en su formación integral de modo tal que le posibilite resolver los problemas profesionales en su campo de actuación, teniendo en cuenta tanto las condiciones del entorno nacional como internacional.

Según el Plan de Estudios “E” de la carrera de Licenciatura en Turismo, propuesto por (MES, 2016) uno de los objetivos generales de la Disciplina Integradora de la profesión está dado en desarrollar las competencias del futuro egresado para la solución de los principales problemas profesionales del turismo, los viajes y la hospitalidad, a partir de las habilidades enunciadas en el modelo del profesional, aspecto que converge con el objetivo de esta investigación.

Hourritinier (2006) plantea que, a partir de los problemas profesionales, y como resultado de un proceso de generalización, se precisan los denominados modos de actuación del profesional. El concepto expresa una cualidad superior a la encontrada en los problemas profesionales, al caracterizar integralmente el desempeño del profesional. Este autor además refiere que los modos de actuación: constituyen el saber, el hacer y el ser de ese profesional; se expresan en su actuación y supone la integración de los conocimientos, habilidades y valores que aseguran ese desempeño. (p.6).

Según el modelo del profesional del Licenciado en Turismo, el objeto de trabajo de esta profesión está dado por el conjunto de fenómenos y relaciones económicas, psico-sociológicas, culturales y medioambientales que se generan entre los visitantes temporales, las entidades vinculadas a los viajes y las comunidades de acogida con motivo de su viajes y estancias en lugares diferentes a los de su residencia habitual. El análisis del objeto de trabajo del profesional permite considerar que las relaciones culturales que se dan entre los visitantes temporales, las entidades del turismo, así como las comunidades emisoras y receptoras, son los aspectos que el egresado tiene dentro de

su propio objeto, lo cual está claramente expresado y delimitado desde la concepción del modelo del profesional.

Aun cuando en las funciones profesionales descritas en este modelo quedan bien delimitadas, no quedan argumentadas de forma explícita las funciones que estén relacionadas con las demandas de la interculturalidad desde el modelo del profesional. Dentro de los objetivos generales de la carrera, y a pesar de la existencia de un objetivo que está orientado a poseer una adecuada cultura general, no se enmarcan las relaciones interculturales con los clientes foráneos ni con los trabajadores que provengan de otros sistemas culturales, que expresen una concepción clara de la necesidad de formación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores interculturales.

Los problemas profesionales identifican la realidad profesional del momento, por tanto, el estudiante debe estar preparado para asumir con independencia y creatividad su solución, y como resultado de un proceso de generalización, se precisa los denominados modos de actuación profesional (Horruitiner, 2006, p.73) (citado por Blanco, 2016). La definición de los modos de actuación profesional expresa una cualidad superior a la encontrada en los problemas, al caracterizar integralmente el desempeño del profesional y constituyen el saber, el hacer y el ser de ese profesional; se expresan en su actuación y suponen la integración de los conocimientos, habilidades y valores que aseguran ese desempeño. (Horruitiner, 2006, p.74).

En la actualidad, los colectivos de carrera de Licenciatura en Turismo en otros países del mundo, han asumido diferentes modelos de formación de la competencia intercultural. Estos modelos de formación han evolucionado desde modelos más tradicionales de cultura específica hasta los modelos composicionales de cultura general; de los modelos multiniveles hasta arribar a los modelos holísticos (Bolten y Gröschke, 2012, p.47). La carrera de Licenciatura en Turismo en Cuba no respalda un modelo de formación de la competencia intercultural, sino que se ha trabajado de manera empírica desde las asignaturas y sus disciplinas a partir de retomar el enfoque tradicional de cultural específica en el estudio de los principales mercados emisores y los análisis de estos mercados de forma aislada en las asignaturas que componen la malla curricular.

Este enfoque tradicional de cultural específica, según Bolten y Gröschke (2012) ha tenido un respaldo tanto a favor como en contra por diferentes autores, entre los que se encuentran Martin, Hammer y Bradford (1994); Bradford, Allen y Beisser (1998); Wu, Chen

y Gan (2000); Chiu y Hong (2005); Lin y Wei (2005) y Fischer (2011). (p.50). Su principal limitación se ha centrado en analizar los elementos culturales específicos por países de forma parcelada y no se profundiza en un análisis mucho más profundo que permita hacer comparaciones culturales, estudios de perfiles socio-psicográficos, entre otros.

El modelo composicional de cultural general es otros de los modelos de formación de la competencia intercultural que ha sido asumido en la formación de profesionales de Turismo en Cuba, generalmente analizado en las clases de lenguas extranjeras. Este modelo ha sido respaldado por varios autores, entre los que se encuentran Hall (1959); Oberg (1960); Ivancevich (1969); Guthrie y Zetnick (1969); Triandis (1972); Gardner (1983); Wiseman y Abe (1986); Brislin (1990); Gersteen (1990); Ward y Kennedy (1993); Martin, Hammer y Bradford (1994); Fantini (1995), (2006); Gudykunst (1995); Byram (1997); Chen y Starosta (1998); Stahl (1998); Leong y Ward (2000); Van der Zee y Van Oudenhoven (2001); Arasaratnam y Doerfel (2005); Earley y Ang (2007); Spitzberg y Changnon (2009) y Bückner y Poutsma (2010). (Bolten y Gröschke, 2012, p.51). Su principal limitación radica en analizar los elementos culturales de forma bicultural desde un prisma de dos culturas solamente; hace un mayor énfasis en la comunicación multicultural confinando a que la competencia intercultural sea analizada desde una perspectiva puramente comunicativa.

La versión más reciente de los modelos de formación de la competencia intercultural está respaldada por el modelo multinivel de competencia intercultural y el modelo holístico, según Bolten y Gröschke (2012). Este tipo de modelo de formación de la competencia intercultural es uno de los más recientes, el cual no ha sido implementado en Cuba. Es un proceso que transita por varios niveles de dominio (individual, grupal, organizacional, regional y sociedad) (p.56). Se aboga por la concepción teórica del enfoque de multiperspectivas del concepto de cultura que comprende lo multicolectivo y lo policolectivo a partir de las ideas de Hansen (2009). (p.64); lo intercultural existe de formas distintas donde el contexto juega un papel importante, considerando estos autores que esta competencia puede ser vista como una competencia de transferencia de un contexto específico, es relacional y dependiente de perspectivas. (p.65); elementos que se retoman en el marco de esta investigación.

Este reciente modelo de formación ha sido asumido por varios autores, entre los que se encuentran, Chao (2000); Oyserman, Coon, y Kemmelmeier (2002); Podsiadlowski (2002);

Erez y Gati (2004); Graf (2004); Chao y Moon (2005); Wimmer (2005); Schenk (2006); Connaughton y Shuffler (2007); Earley y Ang (2007); Klaasen-Van Husen (2007); Tsui, Nifadkar y Ou (2007); Ang & Inkpen (2008); Gupta y Wang (2008); Van Driel (2008); Van Dick, Van Knippenberg, Hägele, Guillaume y Brodbeck (2008); Moon (2010); Bolten (2010); Gröschke (2011); Suarez-Balcazar (2011). (Bolten y Gröschke, 2012, p.59), y es además asumido por el investigador en el marco de esta investigación.

La formación de la competencia intercultural integrada debe tener en cuenta un conjunto de criterios que se retoman a partir de los elementos teóricos de esta competencia planteados por Sarasola (2000); Pérez-Escoda (2001); Echeverría (2002); Aneas (2003); De Santos (2004) y Bolten (2010, 2011):

1. Integración y carácter sistémico: el modelo de formación debe comprender las relaciones sistémicas entre cada uno de los componentes de la competencia intercultural.
2. Transversalidad: el modelo de formación debe analizar y sintetizar aquellas competencias que el sujeto ejerce con énfasis en competencias transversales y no vinculadas a una tarea o función concreta.
3. Consideración de los aspectos más individuales y subjetivos de la persona: la cultura ejerce una gran influencia sobre la persona: imagen, identidad, etc., que puede afectar al ejercicio profesional y a la interacción social en la empresa multicultural. El modelo de formación ha de considerar, de algún modo, estos aspectos más individuales de la persona.
4. Consideración de la influencia del contexto en el que se ejerce la competencia: el valor del entorno, del contexto multicultural. Por ello el modelo no puede ignorar estos aspectos que requerirán diversas conductas tanto sociales como laborales, profesionales y determinarán la adquisición de otras en función de estos aspectos contextuales.
5. Consideración del sistema técnico y del sistema social de la empresa multicultural: se ha definido la empresa multicultural como una organización integrada por una serie de componentes inherentes al propio concepto de organización y sensibles a la cultura de sus integrantes. El modelo debe comprender los aspectos genéricos de las tareas y los aspectos sociales de la actividad en la empresa.

6. La identificación de estrategias o habilidades complejas de aprendizaje, análisis de la información, toma de decisiones: los procesos cognitivos, procedimentales, actitudinales y afectivos que juegan un papel importante en las relaciones interculturales. Las estrategias que aborden dichos procesos son requisitos importantes para afrontar determinados entornos y lograr metas.

1.4.1 Las secuencias de aprendizaje y los niveles de dominio de esta competencia

Acercar la universidad a la vida ha sido un reclamo ancestral; pero en estos tiempos se hace un imperativo. No se debe seguir propiciando que primero se tengan conocimientos para que posteriormente se apliquen, cuestión que tradicionalmente se ha pretendido, partir de la actuación en el contexto, se vuelve la “nueva” forma para trabajar por el desarrollo de competencias deseables en la educación (Pimienta, 2011, p.77).

Villa, Dávila y Mora (2010) plantean que la adquisición de competencias necesarias para la innovación por parte de los egresados se encuentra íntimamente relacionadas con los métodos de enseñanza-aprendizaje a los que estuvieron expuestos los estudiantes durante su trayectoria en las universidades. Díaz-Barriga (2010) concuerda que, a partir de varios esfuerzos en los cambios curriculares, han sido sólo algunos proyectos curriculares los que logran concebir a la innovación como la necesidad sentida de un cambio de paradigmas y prácticas sociales.

Una de las perspectivas más abordadas en estas propuestas de innovación curricular ha sido la educación basada en competencias, misma que ha permeado los modelos educativos de diversas universidades de Latinoamérica, sin embargo, en el caso de Cuba es perfectamente ajustable a la educación basada por objetivos, en la forma que la educación cubana tiene la misión de preparar al hombre para la vida y no entra en divergencia con los componentes de una competencia.

En Cuba, aun cuando ha sido un reclamo por parte de un sector empresarial la necesidad de una transformación de la educación basada por objetivos a una educación basada por competencias y un elemento de profunda discusión entre directivos, profesores y los decisores de las políticas educacionales, la educación basada por competencias no constituye una amenaza para los procesos de formación en la educación cubana, sino que fácilmente se sincronizan, no constituyen una dicotomía debido a que el modelo de formación que se desarrolla en Cuba respalda desde el punto de vista epistemológico la formación de competencias y esta sincronía se hace evidente en la relación sistémica que

se establece entre sus componentes: conocimientos, habilidades, actitudes y valores, analizados por ambos enfoques de formación y el reconocimiento de los objetivos formativos por la pedagogía cubana.

Según Sánchez, Molina, Del Valle, Pascual y Alvial (2009), esta responsabilidad de las universidades de aportar los conocimientos profundos sobre las diferentes temáticas de las ciencias conlleva a la necesidad de arribar a consensos frente a la alta demanda de las empresas y es necesario establecer los niveles de dominio de las competencias.

De acuerdo a Niuca y Urbay (2017) la construcción de secuencias de aprendizaje significa un reencuentro entre lo didáctico y la visión de procesos, aspecto que es totalmente transferible a la formación por objetivos en Cuba. Las secuencias de aprendizaje se asumen como las acciones y operaciones que se derivan de una estructura didáctica, acciones de motivación y disposición, de profundización y de perfeccionamiento; y obedecen a una visión que emana de la pedagogía y de la didáctica: generar procesos centrados en el aprendizaje; trabajar por situaciones reales derivadas de la práctica educativa; reconocer la existencia de diversos procesos intelectuales cognitivos y metacognitivos de variada complejidad, pero también involucrar a varios actores educativos como la escuela, la familia, la comunidad, los profesores y la sociedad.

Sin embargo, la construcción de secuencias de aprendizaje conlleva a un minucioso proceso de planeación en correspondencia con los enfoques didácticos (Pimienta, 2011). La planeación influye en lo que serán capaces de aprender los estudiantes; la planeación debe incluir diferentes niveles y finalmente este proceso estará encaminado a reducir la incertidumbre de la enseñanza. (Pimienta, 2011, p.81).

El establecimiento de las secuencias de aprendizaje para la formación de la competencia intercultural integrada para el profesional de Turismo, emerge del propio contenido de aprendizaje declarado desde el Plan de Estudio “E” y la Disciplina Integradora de la profesión; las categorías y subcategorías de la competencia intercultural integrada que le permiten al estudiante transformar su desempeño asumiendo una actitud determinada ante los cambios y mejoras que demanda su práctica profesional y de las actitudes y valores que se necesitan para enfrentar este proceso en la empresa turística multicultural; además de los contenidos interculturales definidos de los contenidos de las asignaturas.

Los contenidos interculturales son “aquellos contenidos que están definidos como el conocimiento científico, técnico, cultural que se desarrollan en el proceso de enseñanza y

aprendizaje en respuesta a las necesidades de los hombres. La enseñanza de estos contenidos está determinada por factores sociales, lógicos y psicológicos; son también aquellos conocimientos sobre el modo de vida, las costumbres, las creencias y los valores de una comunidad concreta en un momento específico. (Campos, 2011, pp. 17).

Los aspectos que moldean la enseñanza de los contenidos interculturales deben considerar factores socio-políticos, institucionales y locales, según Neuner (1998). “Estos factores mediatizan la selección del sistema de contenidos interculturales específicos, así como su inclusión en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El entorno socio-político determina la relación entre las diferentes culturas, relación que pudiera concretarse en amistosa, neutral o adversa; dominante, en términos iguales o dependientes” (Neuner, 1998, pp. 49).

Consecuentemente con ello, la visión del mundo y la interpretación de los eventos será influenciada por los contenidos específicos del microentorno, es decir, el país, la localidad y la institución, quienes también aportan su visión de estos contenidos interculturales a seleccionar. Las instituciones de educación superior desarrollan un concepto general pedagógico el cual permeará la interpretación de los temas y contenidos interculturales.

La elección de estos contenidos por parte del profesor debe ser a partir de los llamados criterios de selección, según Neuner (1998), dados por: el criterio de los temas de discusión; el criterio orientado al estudiante y el criterio orientado a la enseñanza y aprendizaje del fenómeno intercultural. En el marco de esta investigación se asume el criterio recomendado por Neuner (1998), que es precisamente el criterio orientado a la enseñanza y aprendizaje de lo intercultural, el cual incluye dentro de sí los otros dos criterios y centra su atención en el proceso de enseñanza y aprendizaje y su relación con el fenómeno intercultural, el cual es recomendado a partir de integrar todos los elementos interculturales dentro de las secuencias de aprendizaje.

En el caso de la competencia intercultural integrada, los contenidos interculturales se relacionan también con los contenidos propios de la profesión en entornos multiculturales de este profesional de Turismo. Estos aspectos se sistematizan a partir de las competencias discretas y se relacionan con las secuencias de aprendizaje a partir de los contenidos de la Disciplina Integradora de la profesión.

El modelo de planeación y los procedimientos de realización de la progresión en la enseñanza de los contenidos interculturales, según este autor, pueden variar desde los

modelos más estructuralistas (progresión lineal, progresión en espiral, progresión contrastiva); hasta los modelos de progresión pragmática o el modelo de progresión de acuerdo a la enseñanza y el aprendizaje del fenómeno intercultural. (Neuner, 1998, pp.84). En el marco de esta investigación se retoma el modelo de progresión de acuerdo a la enseñanza y el aprendizaje del fenómeno intercultural el cual el cual comprende la necesidad de establecer las secuencias de aprendizaje por parte del profesor para formar la competencia, haciendo uso de los mejores recursos didácticos posibles.

La competencia intercultural integrada se forma sobre la base de la relación sistémica entre de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores interculturales, teniendo en cuenta saberes previos. La estructura de la secuencia de aprendizaje se integra con dos elementos que se realizan de manera paralela: la secuencia de las acciones en la etapa de la planeación y la evaluación del aprendizaje incluidas en esas acciones, la que es conveniente que encuentren sentido a través de un problema, es decir, dirección al proceso de enseñanza y aprendizaje que permite organizar la estructura de secuencias que se desarrollan a través de la clase. Por tanto, detectar una dificultad o una posibilidad de aprendizaje, permite reorganizar el avance de una secuencia, mientras que los resultados de una actividad de aprendizaje se establecen tareas que el docente asigna, pueden constituir elementos de evaluación, de ahí el carácter sistémico que posee esta concepción. (Niuca y Urbay, 2017, p.38).

Pimienta (2011) plantea que la formación y evaluación de competencias ha tenido un auge sin precedentes en los últimos años; pero también ha presentado múltiples formas de abordar. Este autor sugiere desarrollar este proceso donde la planeación de la formación y la evaluación de la competencia se realice de forma paralela y para ello propone a las secuencias de aprendizaje. “Las secuencias de aprendizaje son conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y su respectiva evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (Tobón, Pimienta y García, 2010, p.20).

Pimienta y Enríquez (2009) plantean que una secuencia de aprendizaje siempre debe dirigirse a una situación de aprendizaje que requiera ser animada conjuntamente con los estudiantes para contribuir al logro de la competencia. Con el objetivo de definir los principales componentes de una secuencia de aprendizaje y su descripción, Tobón, Pimienta y García (2010) establecen una metodología de secuencias de aprendizaje en la

que se tienen en cuenta los siguientes elementos: situación problémica del contexto; competencia a formar; actividades de aprendizaje y mediación de la enseñanza; recursos y proceso metacognitivo y evaluación.

Díaz-Barriga, Romero y Heredia (2012) plantean que la elaboración de una secuencia de aprendizaje es una tarea importante para organizar situaciones de aprendizaje. Las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizará con los estudiantes y deben garantizar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Con el objetivo de contar con una orientación general que ayude a ubicar la secuencia de aprendizaje en el marco de un sistema de tareas docentes que se realizan, es lo que genéricamente se le denomina planeación didáctica. (Díaz-Barriga, Romero y Heredia, 2012, p. 2). La propuesta metodológica de Díaz-Barriga, Romero y Heredia (2012) para construir una secuencia de aprendizaje incluye los siguientes elementos: descripción de la asignatura, unidad temática, programa y temática; contenidos; duración de la secuencia y número de sesiones previstas; objetivos; orientaciones generales para la evaluación; secuencia didáctica (actividades de apertura, desarrollo y cierre) y recursos bibliográficos. (Díaz-Barriga, Romero y Heredia, 2012, p. 3).

El modelo dinámico de planeación didáctica de Díaz-Barriga, Romero y Heredia (2012) comprende los componentes planeación; evaluación; contenidos; secuencias didácticas y evidencia de evaluación. La elaboración de una secuencia de aprendizaje se encuentra inscrita en el marco de un proceso de planeación dinámica (Díaz-Barriga, Romero y Heredia, 2012), en este proceso todos los factores de la planeación se afectan entre sí, aspecto que denota la relación sistémica que se establece entre cada uno de los componentes del modelo. El punto de partida debe estar en la selección de un contenido basado en el marco de la propuesta que tiene el programa de estudios y la determinación de una intención de aprendizaje de ese contenido, que debe estar expresada en términos de objetivos. A partir de ello, se avanza en dos líneas simultáneas, la primera línea basada en definir los resultados que se esperan de los estudiantes, lo que indica hacia la construcción de acciones de evaluación y la segunda línea está relacionada con las actividades que se deben proponer para crear un ambiente de aprendizaje.

El autor de esta investigación retoma la estructura de la línea de secuencias didácticas definida por Díaz-Barriga, Romero y Heredia (2012). Estos autores abordan dos tipologías fundamentales de línea de secuencia de aprendizaje, la primera, a partir de las actividades

de apertura, desarrollo y cierre; y una segunda línea de secuencias, aquella que parte, bien sea de un problema-eje como estructurante de todo el curso, o como estructura de una secuencia, su principal forma de desarrollo es un proyecto. (Díaz-Barriga, Romero y Heredia, 2012, p.26).

La propuesta del autor de esta investigación no es descartar el uso de ambas líneas de secuencias de forma simultánea, siempre que sea necesario recurrir a la integración de conocimientos y habilidades desde los contenidos de la Disciplina Integradora y se sea consecuente desde la etapa de planificación y evaluación. Lo que sí es recomendable usar la línea de proyectos declarada por Díaz-Barriga, Romero y Heredia (2012) para evaluar de forma integral a los estudiantes desde una perspectiva integradora, aspecto que es perfectamente posible a partir de los talleres evaluativos que se realizan una vez que los estudiantes culminan la práctica profesional en las entidades turísticas.

Las dimensiones culturales declaradas por Hofstede (1995) y Cushner y Brislin (1996) hacen de forma declarativa los contenidos interculturales que se deben abordar para el desarrollo de la competencia intercultural en cualquier nivel o especialidad. Sin embargo, en el caso del profesional de Turismo es pertinente que los contenidos interculturales que subyacen de estas dimensiones culturales sean abordados de forma sincronizada con los contenidos de la Disciplina Integradora de la profesión de la carrera de Licenciatura en Turismo ya que estos contenidos incluyen los contenidos medulares que le dan salida al perfil del profesional de la carrera de Licenciatura en Turismo.

Villa y Poblete (2007) plantean que el establecimiento de los niveles de dominio no es una tarea fácil ya que depende de varios factores; en primer lugar, de la competencia misma, así como de la disciplina, la profesión y el itinerario de la carrera, los resultados de aprendizaje, etc. Rodríguez y Urbay (2015), Ya Henda y Urbay (2016) y Niuca y Urbay (2017) coinciden que diferentes autores presentan e interpretan el concepto nivel de dominio de la competencia de forma notablemente distinta. Algunos lo asocian con el nivel de desempeño o logro, en otras referencias el nivel de dominio se presenta de forma más abstracta proponiendo varios niveles de manera heurística.

La ambigüedad del término supone un obstáculo importante al querer determinar los niveles de dominio y sus descriptores (Ya Henda y Urbay, 2015). Uno de los modelos de niveles de dominio es abordado por el Marco Europeo de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior, conocido como “Descriptores de Dublín” (Sánchez et al.,

2009). Otros de los modelos de domino abordados por estos autores es la “Taxonomía de Bloom”, la cual establece siete niveles que transitan desde (conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar), los descriptores están dados por verbos que están asociados a habilidades cognitivas que se adecúan a cada uno de los niveles mencionados.

El Modelo de Clasificación de Biggs, contempla cuatro niveles que transitan desde el nivel uniestructural, multiestructural, relacional hasta un nivel abstracto ampliado. Ambos modelos pueden ser de utilidad para conocer ejemplos de verbos asociados a habilidades cognitivas graduadas según su complejidad, sin embargo, no pueden ser tomadas de forma aislada ni suponen niveles de competencia por sí solos. (Sánchez, Molina, Pascual y Alvial, 2009, p.7). Se considera necesario para la evaluación, la definición de niveles de dominio abordada por Sánchez et al. (2009) y se coincide que estos son los niveles de dominio con las que el estudiante alcanza la realización de la competencia, que se da en tres niveles: inicial, intermedio y avanzado. (Niuca y Urbay, 2017).

Sánchez et al. (2009) sugieren que es necesario evaluar la diferencia entre el nivel actual y el nivel deseado de la competencia y lo que se espera de los estudiantes, este proceso que transita en lo que ellos llaman niveles de dominio. Estos autores proponen una metodología para establecer los niveles de dominio de una competencia: en primer lugar se debe identificar el nivel inicial de la competencia; posteriormente reflejar un contexto habitual o común para el estudiante y lograr puntualizar el modo en que el estudiante es capaz de aplicar la competencia en los diferentes contextos de actuación; y finalmente el modo en que el estudiante es capaz de integrar la aplicación de la competencia en diferentes facetas de su vida y en contextos múltiples y complejos. Este último nivel conocido como el nivel avanzado es el más exigente en relación a los anteriores pues implica que el estudiante no sólo aplique, sino que sea capaz de hacer en contextos múltiples y complejos.

En el marco de esta investigación se comprende al nivel de dominio como el despliegue de las acciones que conforman la secuencia de aprendizaje durante la ejecución de la competencia intercultural integrada e incluye secuencias que necesita alcanzar el estudiante de manera progresiva, gradual y estrechamente vinculado al desempeño, integrando tanto las categorías de análisis de esta competencia con cada una de las competencias discretas en la realización de las acciones y operaciones que le permiten

alcanzar este logro. Para establecer los niveles de dominio de la competencia intercultural integrada se asumen los cuatro criterios de Sánchez, Molina, Del Vale, Pascual y Alvial (2012) que permiten verificar las secuencias de aprendizaje:

1. Complejidad: depende de los factores o variables que intervienen, el dinamismo y la heterogeneidad de los factores y del nivel de dificultad que implica el desempeño dependiendo de la situación profesional y el contexto.
2. Reflexión: ejercicio interno del sujeto para actuar que depende de la autoevaluación de sus debilidades y potencialidades y qué acciones necesita emprender para mejorar.
3. Autonomía: capacidad para tomar decisiones utilizando sus propios aprendizajes, independencia, autorregulación para su actuar profesional.
4. Profundización: manejo o dominio de recursos que necesita para abordar una situación profesional.

Consecuentemente con ello, Hesse (2008); Lustig y Koester (2006) plantean la necesidad de la concepción de multiniveles de dominio de la competencia intercultural; lo cognitivo puede estar dado por un enfoque de cultural general o cultura específica (en cuanto a las tareas de aprendizaje) pero debe estar enfatizado desde una perspectiva analítica del conocimiento declarativo, procedimental y estratégico, así como de sus componentes interactivo y comunicativo. Según Dehmel, Li y Sloane (2011), la formación de esta competencia no es lineal, sino de forma compleja y dinámica debido a que la cultura es un elemento interactivo, dinámico, en constante movimiento de valores compartidos, normas y estilos de vidas. La noción de la competencia intercultural está ubicada bajo el concepto integral de una competencia de acción (Rathje 2007; Thomas 2003; Bolten 2003) respaldado además por (Reetz,1984; Sloane, Twardy y Buschfeld, 2004) lo que implica una mirada atenta y flexible a la construcción de secuencias de aprendizaje.

Las secuencias de aprendizaje se asumen como las acciones y operaciones que se derivan propiamente de la estructura de la competencia intercultural integrada. Estas secuencias de aprendizaje tienen un carácter sistémico y se centran en los contenidos interculturales como ejes fundamentales de la competencia y quedan establecidos a partir de las categorías de análisis de la competencia. El establecimiento de las secuencias de aprendizaje para esta investigación, emerge del propio contenido de aprendizaje que le permite al estudiante transformar su desempeño asumiendo una actitud determinada ante los cambios y mejoras que demanda su práctica en la empresa multicultural y de las

actitudes y valores que se necesitan para enfrentar los diferentes procesos en este escenario.

Los dominios, criterios y sus descriptores que forman parte de la competencia intercultural integrada *Tabla 4*, (Anexo 4), se identifican a partir del estudio empírico desarrollado por investigador en la etapa previa de su investigación, así como el análisis de los referentes teóricos y metodológicos de varios autores relacionados con estos criterios y sus descriptores de medidas, hasta la propia propuesta del autor la cual quedan respaldada en varias publicaciones científicas recientemente (Campos , Urbay y Gallardo, 2018) y (Campos, Urbay y Danta, 2018). Cada uno de estos niveles implica al nivel inferior de la competencia ya que este proceso ocurre de manera gradual, por lo tanto, las secuencias se relacionan entre sí y se complementan, de manera que se está ante una categoría muy compleja no sólo por su contenido sino por la manifestación que esta pueda tener en cada estudiante en un momento dado.

Rodríguez y Urbay (2015) plantean que la evaluación de la competencia se realiza de forma cualitativa y cuantitativa, mientras que Tobón (2010) aboga más lo cualitativo y plantea que se debe evaluar de forma progresiva, así se podrán alcanzar logros concretos que se obtienen desde las secuencias de aprendizajes y que alcanza el profesor mientras que, en lo cuantitativo, los logros se relacionan con una escala ordinal, para determinar de esta forma el grado de avance, donde los números se relacionarían con los niveles de dominio de la competencia.

Conclusiones del capítulo

Como resultado del estudio de los referentes teóricos expresados en los diferentes enfoques y criterios de los autores, se asume en esta investigación que la competencia intercultural integrada se sustenta en la comprensión de esta como una competencia profesional entendida como configuración psicológica, cuyo contenido se constituye en elementos cognitivos, procedimentales y actitudinales que de forma sinérgica se integra con las competencias discretas que permiten la interacción entre sujetos de diferentes sistemas culturales en contextos profesionales y la resolución de conflictos interculturales que emanan a partir de estas relaciones profesionales.

CAPÍTULO 2

**Proceso de diagnóstico e identificación de
necesidades en la formación de la competencia**

PROCESO DE DIAGNÓSTICO E IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES EN LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA

En este capítulo se declara el enfoque metodológico asumido, se describen las fases y etapas, los métodos, los procedimientos, y los recursos empleados, así como una caracterización del contexto inicial de la investigación, lo cual ha posibilitado, junto al estudio teórico del objeto, arribar a los resultados que se presentan. Las consideraciones metodológicas en el aspecto investigativo han permitido un acercamiento a la solución del problema científico declarado, constituyéndose en las premisas para la construcción de un resultado lo más estable y pertinente posible que contribuya a la formación de la competencia intercultural integrada de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Turismo.

2.1 Referentes metodológicos de la investigación

2.1.1 Enfoque metodológico asumido y etapas de la investigación

Se asume como método general de la ciencia el dialéctico-materialista, el que facilita valorar la especificidad del objeto de estudio, multicondicionado, en una dinámica constante y donde las leyes y regularidades no se manifiestan de manera unívoca, pues permite examinar en su devenir y desarrollo las transformaciones que tanto cuantitativas como cualitativas que se producen en el proceso de formación de la competencia intercultural integrada.

Desde el punto de vista del enfoque metodológico se asumen las fases y etapas declaradas por Rodríguez, Gil y García (1996), teniendo en cuenta las acotaciones que hacen estos autores sobre la flexibilidad en estudios cualitativos. Las fases que se asumen son: preparatoria, trabajo de campo, analítica, e informativa, por ser las más propicias para abordar el estudio del objeto dada su naturaleza, los antecedentes en estudios de este tipo, la consideración de las particularidades de los sujetos que han servido de apoyo para la conformación de los resultados principales, las posibilidades de los métodos empíricos empleados, y las características de las muestras que han servido para desarrollar la investigación.

Se asume como particular el hecho de considerar los significados que tiene los acontecimientos para los sujetos que se investigan, lo que es de gran interés al investigador, por lo que predomina el método interpretativo. Se adscribe a este enfoque, el estudio de desarrollo, el cual consiste en determinar no sólo las interrelaciones y el estado

en que se hallan los fenómenos, sino también en los cambios que se producen en el transcurso del tiempo una vez que se concibe el modelo pedagógico. En cada una de las acciones se realiza un registro minucioso de los sucesos, las vivencias y expresiones que van matizando el despliegue de la competencia intercultural integrada en sus diferentes niveles y dominios.

Este tipo de investigación cualitativa reconoce el carácter subjetivo en la realidad social y el carácter dinámico, cambiante, dialéctico de causalidades diversas; busca además la comprensión interpretativa y comprensiva de la realidad del contexto investigado y no la generalización; profundiza en las relaciones de los fenómenos y sus cambios, así como en el papel de las contradicciones que se presentan, las que a su vez se convierten en fuente generadora del desarrollo al permitir la comprensión de la singularidad en el proceso educativo al reconocer la unidad entre lo general, lo particular y lo singular para comprender lo diverso.

Esta posición del estudio de la realidad es fuente generadora de problemas. Se investiga el hecho educativo como un proceso multifactorial y de forma holística. Las informaciones obtenidas se analizan con amplitud y profundidad.

Desde esta perspectiva de investigación se intenta precisar los espacios estructurales organizativos, con el propósito de facilitar la comprensión del proceder del investigador, para el empleo de la metodología asumida para el estudio de caso de Villarreal y Landeta (2010), la que posee tres etapas fundamentales que están relacionadas sistémicamente, fase de diagnóstico, fase operativa de análisis y fase de proposiciones a la teoría.

2.1.2 Descripción del proceso investigativo

La fase preparatoria se caracterizó por la conformación del diseño de investigación y del marco teórico-conceptual. Este diseño fue modificado sucesivamente a partir de las incorporaciones que se tomaron en el contacto con los actores de la investigación. La fase constó de dos etapas: la etapa reflexiva y la etapa de diseño.

En la etapa reflexiva se delimitó el problema de investigación a partir de la experiencia del investigador en la práctica profesional relacionada con la formación de estudiantes de la carrera de Licenciatura en Turismo. De igual forma se estableció el marco teórico conceptual que sirvió de punto de partida y referencia para el adecuado sustento y desenvolvimiento de las indagaciones futuras. Éste fue enriquecido consecutivamente a

partir de nuevas incorporaciones que exigían las respuestas a las contradicciones que se presentaban en el trabajo de campo.

Los referentes investigativos en torno a la competencia intercultural integrada se fundamentan en la tesis de maestría defendida, por el investigador, titulada “Sistema de actividades didácticas para el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes de Licenciatura en Turismo”, la que le permitió un primer acercamiento a la problemática objeto de estudio, tener un vínculo con la práctica en el contexto de esta carrera e indagar sobre las necesidades de formación de la competencia intercultural para el profesional de Turismo.

De esta experiencia previa le surgieron al investigador un grupo de interrogantes, en un proceso de autorreflexión y análisis: ¿Qué influencias y beneficios puede tener la educación intercultural para los estudiantes en Cuba?; ¿Cuáles son los presupuestos teóricos y metodológicos relacionados con la competencia intercultural?; ¿Es una demanda para el Licenciado en Turismo la formación de esta competencia, según el modelo del profesional?; ¿Es necesario concebir esta desde un enfoque holístico-sinérgico para el profesional de Turismo?; ¿Qué vacíos se dan en la formación actual de los Licenciados en Turismo en torno a esta competencia?.

¿Cuáles son las categorías y subcategorías de análisis de la competencia intercultural integrada?, ¿Cuál es el nivel de dominio de esta competencia?; ¿Existe algún compromiso por parte del Ministerio de Educación Superior, la comunidad universitaria y sus procesos sustantivos y los profesores universitarios para contribuir con la formación de esta competencia?; ¿Qué agentes educativos participan en el proceso de formación de la misma? y ¿El actual modelo pedagógico de esta carrera permite la formación de la competencia intercultural integrada?

En esta etapa se desarrolla la búsqueda de los fundamentos teóricos y metodológicos que se convertirían en referentes para la investigación, así como para el establecimiento de las categorías necesarias. La búsqueda teórica estuvo orientada a establecer las direcciones en torno a elementos como: la pertinencia de la educación intercultural en el marco de la Educación Superior Cubana; los elementos teóricos relacionados con la competencia; la evolución de la competencia intercultural hasta la actualidad; las categorías y subcategorías de análisis de esta competencia, así como los niveles de dominio de la misma.

En la etapa de diseño se delimitaron los elementos que formaron parte del diseño teórico de la investigación y aparecen en la introducción de la misma. En este proceso de investigación se consideró oportuno el empleo de métodos del nivel teórico y del nivel empírico. Los métodos del nivel teórico permitieron penetrar en el objeto, conocer su realidad actual y contextual para extraer la información necesaria en la construcción de un resultado, llegar a conclusiones y proponer recomendaciones. Dentro de los métodos del nivel teórico se emplean:

Histórico–lógico: este método permitió estudiar la evolución del fenómeno objeto de investigación, las particularidades de su esencia, así como las leyes y categorías que intervienen en el comportamiento del mismo.

Tránsito de lo abstracto a lo concreto: favoreció la comprensión del objeto de investigación llegándose a destacar las propiedades y relaciones de este, así como las cualidades que lo distinguen en un sujeto concreto para un contexto determinado.

Analítico–sintético: permitió penetrar en la esencia del fenómeno objeto de estudio, el comportamiento del mismo para llegar a generalizaciones acerca de las características que este adopta en el contexto que se investiga y así proyectar su comportamiento futuro y predecir el modelo de formación de esta competencia.

Inductivo–deductivo: posibilitó la identificación de regularidades, así como las particularidades del comportamiento de la competencia intercultural a partir del estudio de caso particular para inferir las formulaciones teóricas y el modelo de formación para un contexto dado.

Enfoque de sistema: permitió modelar el objeto mediante la determinación de sus componentes, así como los nexos y relaciones entre ellos, además de la dinámica y movimiento de los elementos que forman parte de la estructura del modelo.

Modelación: facilitó conformar una representación que sirviera de referencia en concebir la propuesta de modelo pedagógico desde sus fases, elementos fundamentales, la relación estructural entre sus componentes y las abstracciones con vista a evaluar la realidad.

Dentro de los métodos del nivel empírico se emplean: el análisis de documentos, la entrevista en profundidad (tanto individual como grupal), la observación participante, el grupo de discusión, el estudio de caso y la triangulación metodológica y de fuentes. Su utilización permitió diagnosticar las categorías de análisis propuestas para establecer la situación relacionada con el nivel de la competencia intercultural integrada de los

estudiantes de la carrera de Licenciatura en Turismo que componen la muestra. Se empleó los grupos de discusión, como parte del proceso de intervención, necesario en la conformación del modelo pedagógico propuesto.

Estudio de caso: con este tipo de estudio se alcanza la valoración cualitativa como cuantitativa de los cambios producidos en torno a la formación de la competencia intercultural integrada de los estudiantes de la carrera de la Licenciatura en Turismo de la UCLV; constituye el escenario propicio para la construcción del modelo, en la medida que se indexan las categorías y subcategorías para arribar a sus componentes. Para el desarrollo del estudio de caso se seleccionó la metodología de Villarreal y Landeta (2010). El análisis de documentos (documentos normativos y directivos del trabajo) se realiza con el propósito de valorar el tratamiento ofrecido a la problemática en los documentos oficiales y las exigencias establecidas en este proceso, estos documentos al estar normados no se incluyen en los anexos:

1. Plan de Estudio “E” de la carrera de Licenciatura en Turismo y modelo del profesional.
2. Estrategia de trabajo metodológico para la carrera de Licenciatura en Turismo.
3. Estrategia de trabajo metodológico para la Disciplina Integradora de la Profesión, carrera de Licenciatura en Turismo.

Observación participante: se utiliza durante el estudio de caso con el propósito de constatar la evolución y los cambios que se producen en los estudiantes con respecto a la competencia intercultural integrada. Se asume con las principales características que tienen consonancia con los aportes de Goetz y Le Compte (1988) quienes plantean que la fuente principal y directa de los datos son situaciones naturales. Ningún fenómeno puede ser entendido fuera de sus referencias espacio-temporales y de su contexto. El investigador se convierte en el principal "instrumento" de recogida de datos, en el sentido de actor del proceso que implica la capacidad para aportar datos tan fiables como los generados por medios más objetivos.

Entrevista en profundidad: se emplea en el estudio de caso para obtener información acerca de la visión referente a los niveles de la competencia intercultural integrada de los estudiantes, así como de los criterios de los profesores y empleadores.

Grupo de discusión: se utiliza como técnica del estudio de caso para obtener información referente al nivel de desarrollo de la competencia intercultural. El investigador se adscribe a la definición aportada Iñiguez, (1999) quien plantea que este tipo de instrumento está

dado por una reunión de un pequeño grupo de personas para obtener información en un ambiente agradable con un formato de conversación que estimula el debate y la confrontación. La técnica se desarrolla en el proceso de intervención con el objetivo de propiciar, entre los participantes, relaciones que permitan compartir experiencias significativas en torno a la formación de la competencia intercultural integrada y la comprensión de los significados de la misma.

Triangulación metodológica y de fuentes de datos: se desarrolla para constatar la veracidad de los resultados que emanan de los métodos y fuentes de datos aplicadas en la determinación de las necesidades de formación de la competencia intercultural integrada.

Registro de experiencias: se utiliza para facilitar el registro sistemático de los avances y retrocesos que ocurren en los estudiantes durante la investigación de campo, para lo que se establece el diario del investigador.

Testimonio: se utiliza como evidencia del significado de las acciones y valoraciones de los sujetos implicados en el proceso investigativo.

En la fase de trabajo de campo se incluyen las etapas de acceso al campo y recogida productiva de datos. En el campo, el investigador dialoga formalmente con los miembros del Departamento de Turismo en las reuniones departamentales, se presentan y exponen los propósitos del trabajo, sin embargo, no ocurre una total aceptación de la idea debido que los profesores y estudiantes generalmente son reticentes a temas de investigación de corte pedagógico.

Se hace preciso realizar una estrategia de vagabundeo, propiciando un acercamiento de carácter informal, dialogando eventualmente con los docentes y estudiantes, y además en la búsqueda de mediadores que propiciaran relaciones afectivas positivas con los estudiantes de 1er año. La interacción con mediadores (profesores jóvenes recién graduados del Departamento) se convierte en una fuente muy efectiva para la entrada al campo. Garantizadas las condiciones de acceso al campo se comienza la recogida productiva de datos, fase que converge con la fase operativa del estudio de caso.

2.2 El estudio de caso

Este estudio permite lograr una configuración relativamente estable y contextualizada del modelo pedagógico, el cual se ajusta a la singularidad del objeto de estudio en cuestión. Los casos relacionados constituyen importantes fuentes de información, tal como se exige

en este tipo de indagación, de manera tal que permite el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos.

Según la intención y propósito del estudio de caso, existe multiplicidad de criterios para explicar su tipología: Guba y Lincoln (1981); Bogdan y Biklen (1982) y Stake (1994). Desde el enfoque de Stake (1994) el estudio de caso se clasifica en intrínseco, instrumental o colectivo. En el estudio de caso intrínseco, el interés fundamental es el caso concreto, el propósito no es la construcción de teoría, sino que el interés está dado por el caso en sí. En el de tipo instrumental el caso es secundario, sirve de apoyo para profundizar en el estudio de un tema o para “afinar una teoría”, se selecciona en la medida en que aporte algo a la comprensión del tema objeto de estudio. Por su parte el estudio de caso colectivo se realiza cuando el interés principal es la indagación de un fenómeno, población o condición general.

El estudio de caso de tipo instrumental ha sido seleccionado en el marco de esta investigación, pues la esencia no es el caso en sí, sino que este constituye un recurso para conformar los componentes del modelo pedagógico resultante. El estudio de caso permite analizar el fenómeno objeto de estudio en su contexto real, utilizando múltiples fuentes de evidencia, cuantitativas y/o cualitativas, simultáneamente. Por otra parte, conlleva el empleo de abundante información subjetiva, la imposibilidad de aplicar la inferencia estadística y una elevada influencia del juicio subjetivo del investigador en la selección e interpretación de la información. (Villarreal y Landeta, 2010, p. 32).

Se retoma el concepto de Yin (1989), uno de los más renombrados investigadores sobre el estudio de caso como “una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en su contexto real, donde los límites entre el fenómeno y el contexto no se muestran de forma precisa, y en el que múltiples fuentes de evidencia son usadas” (Villarreal y Landeta, 2010, pp. 32).

Para la realización del estudio de caso se consultan diferentes metodologías abordadas por diferentes autores, entre los que se pueden citar Yin (1989, 1993, 1994, 1998); Eisenhardt (1989, 1991); Patton (1990); Stoecker (1991); Hamel (1992); Stake (1994); Maxwell (1996, 1998); Ruiz (1996); Rialp (1998); Sarabia (1999); Bonache (1999); Fong (2002, 2005); Arias (2003); Oltra (2003); Yacuzzi (2005); Cepeda (2006); Vaillant, Urbano, y Rialp (2006) y Villarreal y Landeta (2010).

Se selecciona la metodología de Villarreal y Landeta (2010), por ser una de las metodologías más actuales sustentada desde un amplio diseño. Su principal contribución radica en su diseño metodológico, con un carácter holístico, que incluye diferentes pasos, entre ellos, la determinación de necesidades, permitiendo analizar el diagnóstico dentro del propio estudio de caso. Esta metodología comprende tres fases fundamentales: diagnóstico, operativa o de trabajo de campo y teórica.

La misma se orienta a la tipología de estudio de caso instrumental, uno de los pasos de cierre hace las proposiciones teóricas que emergen de las categorías definidas durante el proceso de estudio. A continuación, se presenta la secuencia de la metodología de Villarreal y Landeta (2010):

1. Declaración del objetivo general y el contexto del estudio de caso.
2. Selección e identidad de la unidad de análisis; delimitación de las categorías de interpretación del objeto de estudio.
3. Determinación de necesidades. Diseño y aplicación de técnicas e instrumentos.
4. Registro y clasificación de los datos.
5. Selección de casos y análisis individual de cada caso.
6. Análisis de las categorías que emergen del estudio; proposiciones a la teoría.
7. Conclusiones generales; implicaciones de la investigación; cumplimiento del objetivo general.

2.2.1 Declaración del objetivo general y el contexto del estudio de caso

El objetivo principal está dado en evaluar los niveles de expresión de las categorías y subcategorías de la competencia intercultural integrada que derivan en un modelo pedagógico de formación para los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Turismo.

Para ello, este estudio se sustenta en un sistema de objetivos específicos:

1. Diagnosticar el estado actual de la competencia intercultural integrada de los estudiantes de Licenciatura en Turismo, así como las principales potencialidades que se dan para la formación de la misma.
2. Implementar el estudio de caso a partir de un conjunto de criterios establecidos que permitan la obtención de la información.
3. Determinar las categorías y subcategorías que derivan en el modelo pedagógico de formación de la competencia intercultural integrada.

El contexto de la investigación se define en la carrera de Licenciatura en Turismo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Para su elección se siguen los siguientes criterios:

- Acceso del investigador a la población por ser profesor de la carrera de Licenciatura en Turismo.
- Estabilidad del claustro y de las estructuras de dirección del Departamento.
- Alto nivel de compromiso para desarrollar el estudio por parte de los directivos de la Facultad de Ciencias Económicas, la administración del Departamento de Turismo y las entidades turísticas donde los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Turismo desarrollan su práctica laboral investigativa.

Existe un nivel de compromiso con el proceso de investigación desde el escenario donde se desarrolla el estudio. Se facilita la accesibilidad a los grupos por parte de la administración de este Departamento y se permite un nivel de negociación con el profesor guía y profesor principal de año académico para acceder a las clases y a las actividades extradocentes de la práctica laboral investigativa, con el objetivo de acceder a la población y aplicar los instrumentos de investigación. Se propicia la comunicación con las entidades turísticas implicada, las visitas a la práctica laboral investigativa y el intercambio con directivos, trabajadores y tutores de estas entidades.

2.2.2 Selección e identidad de la unidad de análisis; delimitación de las categorías de interpretación del objeto de estudio

La población está conformada por la matrícula total de 1er año, 40 estudiantes del 1er año del Curso Regular Diurno (CRD) del curso 2016-2017. El criterio de selección de la misma es intencional, ésta está estructurada por 20 estudiantes pertenecientes al grupo 1.

Los criterios de selección:

- Nivel de compromiso de los sujetos implicados en el proceso de cambio.
- Heterogeneidad del grupo en cuanto a su estructura.

Tal y como apunta Andréu (2001) sobre los diseños cualitativos, esta selección no especifica de antemano el número de unidades a seleccionar, sino que este número se altera a lo largo de la investigación, de manera que permita seleccionar unidades de muestreo no previstas inicialmente para mejorar la calidad y riqueza de la preparación. Esta selección de las unidades se interrumpe al entenderse que se ha llegado a un punto

de saturación por la cantidad de referencias recogidas que justifican la magnitud del problema identificado.

Para el estudio de caso propiamente dicho, la unidad de análisis está conformada por dos estudiantes de 1er año del CRD de la carrera de Licenciatura en Turismo. En esta fase se procede a la delimitación de las categorías de interpretación para la realización del estudio según el criterio de Rodríguez, Gil y García (1996), las cuales se establecen a partir del problema científico, el marco teórico referencial y los objetivos específicos a alcanzar en la investigación, que se concretan en el (Anexo 1) y (Anexo 3), respectivamente.

2.2.3 Determinación de necesidades. Diseño y aplicación de técnicas e instrumentos

La determinación de necesidades de la competencia intercultural integrada del grupo de 1er año de la carrera de Licenciatura en Turismo de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas se desarrolla a partir del diagnóstico a través de la aplicación de un conjunto de métodos y técnicas que aparecen del (Anexo 5) al (Anexo 10). Estos se confeccionan a partir de las categorías y subcategorías de análisis concebidas desde la fase preparatoria de la investigación y se tienen en cuenta los niveles de dominio de la competencia intercultural integrada (Anexo 4).

El diagnóstico no constituye una etapa fuera del estudio de caso, sino que la información obtenida propiamente a nivel grupal se sincroniza con cada uno de los casos analizados posteriormente en la metodología. Todo ello hizo posible distinguir las regularidades de la competencia intercultural integrada de los estudiantes de 1er año la carrera de Licenciatura en Turismo, que coincide precisamente con el grupo donde se encuentra ubicado el caso analizado; además se pudo analizar un grupo de variables demográficas que pueden incidir en el comportamiento de los niveles de dominio de la competencia y constituyen un elemento de análisis para futuras investigaciones, entre ellos: género; procedencia social; militancia de la UJC; forma de ingreso a la educación superior; estado civil; familia e hijos.

2.2.4 Registro y clasificación de los datos

Garantizadas las condiciones de acceso al campo, se desarrolla la recogida productiva de datos; primero, se realiza el proceso de diagnóstico, el que es concebido hacia la búsqueda de información acerca de la expresión de la competencia intercultural integrada a nivel grupal. Es en este momento se concreta el empleo de métodos y técnicas

confeccionadas en el paso anterior, el de diseño. Como resultado del proceso de diagnóstico se determinan las carencias, potencialidades y regularidades que orientan el proceso investigativo.

Análisis de documentos (Anexo 5)

Con el objetivo de analizar los documentos se diseña una guía. Las fuentes documentales utilizadas son: el Plan de Estudio “E” de la carrera de Licenciatura en Turismo y el Modelo del Profesional; el Plan de trabajo metodológico del Departamento de Turismo y el Plan de trabajo metodológico de la Disciplina Integradora de la profesión de la carrera de Licenciatura en Turismo.

En el Plan de Estudio “E” de la carrera de Licenciatura en Turismo, donde se establece el modelo del profesional de Turismo, se plantean las exigencias a este profesional. El objetivo de la carrera es de formar un profesional con una preparación integral (...). La concepción integral constituye un elemento importante en la interpretación de los procesos internos dentro del modelo del profesional. El objeto de trabajo reconoce a las relaciones culturales que se establecen entre locales y visitantes temporales, siendo un elemento de avance a destacar dentro de este nuevo plan de estudios.

Otros de los elementos significativos que plantea este plan, y a diferencia del Plan de Estudio “D”, considera el proceso de formación del egresado bajo un enfoque integral donde plantea que el egresado debe ser portador de conocimientos, habilidades y valores reflejados en saber, saber hacer, saber ser y saber estar. Este elemento indica que la formación por competencias subyace desde la concepción de los modos de actuación, a pesar de que la formación de este profesional no está concebida de esta manera. Sin embargo, esta forma de articular una concepción integral facilita una formación por competencia sin roces con el modelo del profesional actual, sobre la base de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Si bien dentro de las principales funciones profesionales se declara la realización de procesos de asistencia a viajeros, no quedando explícitos los niveles de gestión relacionados con lo organizacional, tampoco quedan explícitamente concebidas las relaciones interculturales con sujetos de diferentes sistemas culturales como una de las prioridades dentro de las funciones. Uno de los objetivos generales de esta carrera establece que poseer una adecuada cultura general le permitirá al egresado representar

correctamente la identidad de la nación, sin embargo, este objetivo no se articula ni en las esferas de actuación ni en las principales funciones profesionales.

El análisis de la Disciplina Integradora de la profesión permite considerar que ha sido reconocida como una de las más importantes en la medida que es capaz de integrar los conocimientos y habilidades a lo largo de la carrera, constituyendo una disciplina rectora; tiene como objetivo general desarrollar las competencias del futuro egresado para la solución de sus principales problemas profesionales. Un elemento significativo es que aun cuando el modelo de formación del profesional de Turismo está concebido por objetivos, el programa de la Disciplina Integradora de la profesión comprende la formación de competencias necesarias -y así queda explícitamente establecido-, dejando abierta una puerta a la formación competencias en función del modelo del profesional.

Ni el sistema de contenidos, ni las habilidades establecidas comprenden elementos relacionados con la formación de la competencia intercultural, solamente comprende un contenido que se acerca en tal sentido y tiene que ver con la filosofía de atención al visitante.

El plan de trabajo metodológico de Departamento de Turismo, documento oficial que responde a las aspiraciones de una alta preparación de los docentes en tres áreas fundamentales: político-ideológico, docente-metodológico, y científico- teórico; tiene como fundamento la implementación de las transformaciones de la educación superior y la puesta en marcha del Plan de Estudio “E”. Este plan hace énfasis en seis áreas de trabajo fundamentales, sin embargo, la formación de la competencia intercultural no constituye ninguna de sus prioridades.

Al analizar las diferentes líneas de trabajo metodológico de esta carrera, los contenidos de trabajo docente metodológico y las actividades sistemáticas de organización y planificación dentro de este Plan, se muestra que la formación intercultural no aparece de forma explícita argumentada como un elemento de prioridad, así tampoco aparecen objetivos o acciones encaminadas a trabajar los elementos de la interculturalidad para esta carrera.

Resultados de la observación participante a clases (Anexo 6)

Con el objetivo de constatar la expresión de la competencia intercultural integrada así como las competencias discretas en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Turismo en las clases de la Disciplina Integradora de la Profesión se realiza la observación

a 16 clases de las asignaturas que se imparten en el primer año, de la Disciplina Integradora de la profesión (Principios, Organización y Práctica del Turismo; La Hospitalidad y los procesos e Investigación científica en Turismo) donde el investigador participa de manera activa no sólo observando, sino también intercambiando con los estudiantes y profesores.

Se constata que los contenidos interculturales no eran introducidos en la clase como una prioridad por parte de los profesores y, aunque eran casi inevitable analizar algunos de estos elementos por las propias temáticas que abarcaban en la clase, no existe una intencionalidad desde la planificación de la clase. Se logra un alto grado de empatía en la comunicación y una activa participación de los estudiantes. Los estudiantes generalmente no plantean soluciones estratégicas a los problemas en torno a cualquier temática.

Los contenidos interculturales emergen de los propios contenidos de las asignaturas y se muestran de forma estática sin lograr establecer generalizaciones o comparaciones que le permita a los estudiantes contrastarlos con los contenidos propios de otros sistemas culturales. Así tampoco se aprovechan todas las oportunidades para reforzar los elementos relacionados con el conocimiento de sistema de valores, creencias, hábitos de vida y estructura social. Generalmente no se potencia un sistema valores que favorezcan el respeto, la sensibilidad, la colaboración, la defensa de lo autóctono y lo propio.

Se constata además que no se refuerzan los elementos comunicativos, lingüísticos y paralingüísticos en función de preparar a los estudiantes para su futuro profesional. Generalmente el sistema de actividades que desarrollan los profesores en el aula no permiten realizar un análisis más profundo de los contenidos interculturales, así tampoco se les permite desarrollar desde las clases visitadas las habilidades necesarias para conducirse donde confluyen sujetos de diferentes sistemas culturales. En la comunicación de los estudiantes subyacen cuestiones generales en torno a la comprensión de normas de comportamiento social, sistema de valores y creencias, pero estas generalmente no se correlacionan o comparan con esos mismos elementos de otros sistemas culturales, elemento que desafortunadamente no les permite realizar un estudio más profundo de estos aspectos.

En la observación participante llevada a cabo a una clase de la asignatura Principios, Organización y Práctica del Turismo, en un debate que se desarrolla en el aula sobre los impactos del Turismo en Cuba, un estudiante refiere: “es una suerte que los mercados

asiáticos no visitan generalmente a Cuba, provienen de una cultura tonta y de mucho respeto”. Este criterio emerge al hacer un análisis, el estudiante, de los mercados asiáticos; la intervención demuestra elementos estereotipados en la comprensión de sistemas culturales diferentes al de Cuba, elementos que no fue cuestionado en la clase por parte del profesor.

La observación participante a dos clases de las asignaturas Investigación Científica en el Turismo y Modalidades Turísticas, se constató que los estudiantes no son capaces de afrontar la resolución de conflictos culturales en el proceso de comunicación con otros compañeros del aula; generalmente no se establecen estrategias personales en la resolución de conflictos profesionales. Algunos estudiantes presentan habilidades que les permiten la interpretación de cuestiones culturales, sin embargo, la estructura rígida de la clase no les permite ni el análisis, ni la comparación, ni el contraste de los contenidos interculturales. Generalmente los estudiantes no son capaces de autovalorar ni reconocer las destrezas y habilidades que poseen ni tampoco las limitaciones o debilidades que permiten el cumplimiento de metas personales. Sin embargo, uno de los elementos positivos que se observan están relacionados con las habilidades de los estudiantes para realizar el trabajo en equipos, poseen una alta disposición para colaborar en pequeños grupos.

Las observaciones realizadas constatan las carencias de los profesores en torno al tratamiento de lo intercultural desde la clase. De manera muy rígida se analizan cuestiones propias de la profesión. No se aprovechan las potencialidades de los contenidos interculturales para reforzar los contenidos de las asignaturas, ni las actividades docentes desarrolladas. Los planes de clases no contemplan lo intercultural de forma explícita, lo que no es trabajado de forma didáctica desde la planificación de la clase. A pesar de estos elementos, los profesores promueven el sistema de valores y actitudes necesarias para la formación de esta competencia.

Resultados de la observación participante a actividades de la práctica laboral investigativa (Anexo 7)

Con el objetivo de constatar la evolución y los cambios que se producen en los estudiantes con respecto a la competencia intercultural integrada de la carrera de Licenciatura en Turismo durante su desempeño en la práctica laboral investigativa se desarrolla esta observación participante. Los resultados permiten arribar a los siguientes elementos:

En el taller de orientación de la práctica laboral no se les introduce a los estudiantes los elementos relacionados con el servicio a clientes ante la diversidad de mercados y sus sistemas de creencias y costumbres. Se observa que los estudiantes no son generalmente preparados por los profesores de forma previa a la práctica para establecer criterios de selección en su relación con los clientes a nivel de servicio, debido a la prohibición de establecer una comunicación con ellos desde la etapa de orientación a la práctica.

Se constata que durante la comunicación de los profesores a los estudiantes en el marco del taller de orientación se les informa sobre el proceder que deben tomar a partir de la intervención de un profesor: “A ustedes no les tiene que importar interactuar con los clientes, ni darles ninguna orientación o explicación. Lo más importante dentro de esta práctica es que ustedes aprendan cuestiones elementales de cómo tender una cama, limpiar bien habitaciones y fregar platos”. Este planteamiento demuestra que desde los talleres de orientación de la práctica laboral investigativa no se prepara a los estudiantes para tener, por primera vez, un intercambio con clientes a nivel de servicio en una entidad turística.

Se aprecia que los estudiantes se desempeñan eficientemente a nivel de servicio en cocina y ama de llaves, sin embargo, en servicios de recepción y alimentos y bebidas muestran dificultades en la comunicación con los clientes. En la comunicación con clientes extranjeros se constata que los estudiantes rompen el espacio de zona de confort y se aproximan demasiado a los clientes gesticulando de forma inapropiada y utilizando un tono de voz inadecuado, aspecto que en muchos casos contraría a los clientes internacionales.

En los reportes de quejas y sugerencias se constatan elementos relacionados a la calidad del servicio de alimentos y bebidas, los estudiantes no son capaces de informar a los clientes con cuestiones propias del servicio de forma coherente y adecuada. Los estudiantes muestran actitudes inadecuadas hacia otros trabajadores y directivos de la entidad. Se observa la solicitud de propinas de forma abierta a los clientes, así como maltratos a clientes que no ofrecían ninguna recompensa por el servicio.

Se constata además que, si bien los directivos intentan aplacar el sentimiento de reticencia por parte de los trabajadores de la entidad a los estudiantes de la práctica, debido a la gran operatividad en el trabajo, generalmente no pueden garantizar el seguimiento al cumplimiento de las normas establecidas para la práctica. Las entidades visitadas crean

reducidas sinergias para garantizar la formación de competencias gerenciales en los estudiantes, no se recurre al intercambio ni a otras formas de retroalimentación para conocer los estados de opinión y el seguimiento a las tareas que ellos deben desarrollar.

A partir de estas observaciones, se constatan las carencias a nivel de entidad en la gestión eficaz de las dimensiones culturales desde el quehacer profesional de los estudiantes; generalmente se perciben insuficiencias en el uso del espacio; el uso de un tono de voz adecuado; el tratamiento de lo intercultural en dependencia de los sistemas culturales de los clientes. Se observan vacíos en la resolución de conflictos culturales con clientes y otros trabajadores; se constata la insuficiente percepción de hacer uso de procedimientos estratégicos y no se recurre a la retroalimentación de los avances de los estudiantes durante la práctica a la institución universitaria que los envía.

Resultados de la entrevista grupal en profundidad a profesores del Departamento de Turismo (Anexo 8)

Con el objetivo de obtener información acerca de la visión referente a los niveles de dominio de la competencia intercultural integrada de los estudiantes, se entrevistaron a 13 profesores del Departamento de Turismo. Esta entrevista grupal se desarrolla en el marco de una actividad metodológica departamental.

Los profesores entrevistados consideran que la formación de la competencia intercultural integrada es pertinente y necesaria para el profesional de Turismo, sin embargo, algunos de ellos consideran tener pocas motivaciones para materializarlo desde su clase. En el desarrollo de esta actividad de intercambio grupal uno de los profesores exclama: “¿Para qué perder tiempo en algo que nunca se sabe si dará frutos? Los estudiantes son muy cambiantes, es mejor que ellos aprendan solamente los contenidos y las habilidades propias de las asignaturas, pero yo no tengo motivación ni interés en desarrollar una nueva competencia desde mis clases”.

Las principales potencialidades y carencias detectadas en el intercambio con los profesores, están dadas en:

- Alto nivel de compromiso para analizar los elementos en torno a lo intercultural y con esta competencia propiamente por los profesores de la Disciplina Integradora de la profesión
- El actual modelo pedagógico de la educación superior cubana se enfoca en la formación por objetivos, no por competencias, sin embargo, es perfectamente ajustable

la formación de la competencia intercultural integrada debido a las categorías y subcategorías de la misma que pueden ser trabajadas desde un enfoque por objetivos.

- El modelo pedagógico actual de la carrera no es abierto para implementar la formación de esta competencia, teniendo en cuenta que los profesores desconocen los beneficios de la educación intercultural y la formación de la competencia intercultural.
- Existen carencias en cuanto a la percepción de lo intercultural por parte de los profesores lo que redundaría en el escaso tratamiento desde la clase.
- El criterio de los profesores sobre el nivel de dominio de la competencia es bajo para la mayoría de los estudiantes de la muestra. Desde su criterio, los estudiantes aún adolecen no sólo de los conocimientos de los contenidos interculturales, sino de las habilidades, actitudes y valores necesarios para comunicarse en un sistema multicultural.
- Los sistemas de influencia de las entidades durante la práctica laboral investigativa en los estudiantes en torno a esta competencia son muy bajos, el reducido compromiso de los empleadores en hacerlo es evidente en su desempeño.
- Desde el punto de vista metodológico se realizan muy pocos esfuerzos en el departamento para implementar cuestiones relacionadas con lo intercultural. Ni desde el plan metodológico de la carrera o el de las disciplinas, ni desde las asignaturas propiamente se aprecian elementos que contribuyan a la formación de esta competencia.
- Los escasos elementos relacionados con lo intercultural afloran a partir de los esfuerzos de cada profesor, pero no se realiza de forma planificada o intencionada, sino ocurre de manera eventual y empírica.

Resultados de la entrevista individual a empleadores (Anexo 9)

Con el objetivo de constatar la información acerca de la visión referente a los niveles de desarrollo de la competencia intercultural integrada de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Turismo se desarrolla una entrevista individual en profundidad a los empleadores. Se entrevistaron un total de 16 empleadores de diferentes entidades turísticas donde los estudiantes desarrollan la práctica laboral investigativa.

Los criterios sobre las competencias más demandadas en los recursos humanos en las entidades son divergentes, situando en un nivel más alto las competencias laborales, gerenciales y comunicativas. Los empleadores aseguran que la competencia intercultural

integrada es pertinente en el marco de la empresa turística actual, aunque reconocen que como entidad laboral de base hacen generalmente muy poco para compulsar la formación de la misma.

Los empleadores aseguran que existe un alto compromiso de la universidad y el Departamento de Turismo en la planificación de las prácticas de los estudiantes, al respecto un empleador expresó “se ha logrado una alianza muy fuerte con la universidad y se han mejorado las relaciones con el Departamento de Turismo. Los estudiantes se benefician de hacer la práctica en nuestras entidades, mientras que nosotros nos beneficiamos una mano de obra que garantiza funciones específicas, reconocemos que debemos mejorar los niveles de comunicación con la universidad y con los estudiantes durante la práctica”.

Las principales debilidades y fortalezas que se detectan en este intercambio están dadas por:

- Los directivos de las entidades y una gran mayoría de los Licenciados en Turismo a nivel de mando intermedio y superior, poseen un alto nivel de compromiso para trabajar conjuntamente con el Departamento de Turismo en contribuir con el fortalecimiento de esta competencia desde la práctica laboral de los estudiantes de Turismo.
- Las entidades aún no cuentan con los recursos humanos preparados en la competencia intercultural integrada. Se demandará del apoyo en la formación posgraduada de los recursos humanos para compulsar la formación de pregrado, de esta competencia, desde la práctica laboral investigativa.
- Las entidades deben implementar nuevas políticas organizacionales propias hacia la gestión intercultural visto desde la gestión de empresas a la par de la formación de los estudiantes, por parte de la universidad. Este es un elemento que aún no se implementa en las entidades cubanas.
- El alto nivel de operatividad de los directivos no les permite analizar los elementos propios de la competencia desde el puesto de trabajo del estudiante en formación, aspecto que debe enmendarse a partir de las propias políticas de la organización y los convenios establecidos entre la universidad y las entidades.

- Los trabajadores de la entidad si bien están preparados en las funciones propias de sus puestos de trabajo, no cuentan con la preparación requerida para analizar lo intercultural desde lo profesional.
- No constituye una prioridad para las entidades el establecimiento de los perfiles socioculturales de los clientes, ni se cuenta con la segmentación de los principales mercados emisores, por lo que no quedan establecidos los elementos socioculturales propios de cada sistema cultural de los clientes que visitan las entidades al acceso de los trabajadores en la planificación de procesos.

Resultado de la entrevista grupal en profundidad a estudiantes (Anexo 10)

Con el objetivo de obtener información acerca de la visión referente a los niveles de dominio de la competencia intercultural integrada de los estudiantes, se realizó una entrevista grupal en profundidad a la muestra. Las opiniones relacionadas con la importancia del desarrollo de la competencia intercultural integrada son divergentes, los estudiantes solamente son capaces de valorar a la competencia comunicativa en idioma en inglés para su desempeño eficaz en una entidad turística.

Los estudiantes consideran que la competencia intercultural integrada es pertinente en la formación de ellos y muestran motivación por aprender sobre los contenidos interculturales. A raíz de este intercambio, la presidenta de la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU) del grupo expresa: “Es un compromiso que tenemos de aprender sobre las características de los mercados que visitan Cuba. Hay mercados que han tenido un crecimiento ascendente como el mercado norteamericano y debido a las condiciones del bloqueo prácticamente no sabemos de ellos, de su cultura, de sus costumbres”.

Las principales potencialidades y carencias detectadas en este intercambio están dadas por:

- Los estudiantes muestran interés y motivación por los contenidos interculturales en su formación, aun cuando no reconocen la relación que guardan estos con su futuro quehacer profesional
- El conocimiento de los contenidos interculturales, normas de vida, costumbres y creencias de diferentes sistemas culturales aún es limitado; así también los conocimientos de los elementos comunicativos, lingüísticos y paralingüísticos propios de diferentes sistemas culturales.

- Los estudiantes poseen habilidades que le permiten conducirse en un sistema interpretativo multicultural. Sin embargo, su principal debilidad se centra en la interpretación de acontecimientos de otros sistemas culturales.
- Generalmente no valoran como necesario poseer habilidades en el desempeño de sus funciones profesionales en función del servicio en un entorno multicultural; no reconocen los niveles de servicios de acuerdo a las necesidades de los diferentes mercados.

La aplicación de los instrumentos de diagnóstico permitió identificar las potencialidades y carencias en cuanto a la formación de la competencia intercultural integrada en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Turismo, expresadas en las siguientes regularidades:

- Tanto el Departamento de Turismo, como los profesores de la carrera y los empleadores de las entidades turísticas poseen un alto nivel de compromiso en el proceso de formación de la competencia intercultural integrada.
- Los estudiantes poseen actitudes y valores que favorecen el respeto, la aceptación a las diferencias, así como la empatía.
- Los estudiantes adolecen de los conocimientos sobre los contenidos interculturales tanto del propio sistema cultural como de otros sistemas culturales, de conocimientos relacionados con los elementos comunicativos, lingüísticos y paralingüísticos propios de diferentes sistemas culturales que confluyen en un contexto profesional multicultural.
- Los estudiantes poseen habilidades que les permite conducirse en un sistema interpretativo multicultural, sin embargo, poseen dificultades en la interpretación acontecimientos de otros sistemas culturales y relacionarlos con su propio sistema cultural lo que constituye una debilidad para ellos.
- Los estudiantes poseen limitaciones en cuanto al conocimiento de las dimensiones culturales propias de la competencia intercultural en el contexto empresarial multicultural y consecuentemente con ello adolecen de las habilidades que le permiten gestionar de manera eficaz estas dimensiones culturales en el contexto organizacional.
- Los estudiantes manifiestan en sus modos de actuación la necesidad de fortalecer los valores que favorezcan la colaboración en equipos que sean propiamente

multiculturales, el respeto a los diferentes estilos de trabajo y a la cultura organizacional.

Las necesidades de formación de la competencia intercultural, que son detectadas a través del diagnóstico realizado como parte del trabajo de campo, orientan al investigador a la realización de un estudio más profundo para el que se emplea la selección de dos estudiantes como estudio de caso.

2.2.5 Selección del caso y análisis individual de cada caso. Fase operativa de análisis

La selección del caso permite recopilar la información necesaria a partir de la interacción del investigador con ambos estudiantes. En el estudio de caso, se utilizan los resultados de la aplicación de las guías de observación participante (Anexo 6) y (Anexo 7) y las guías de entrevistas en profundidad (Anexo 10) y (Anexo 11), las que regularmente se aplican en investigaciones de este tipo y que se caracterizan por focalizar el objetivo o propósito, aprovechando las improntas que aparecen en el propio proceso de interacción con los sujetos observados. Una de las características distintivas de estos instrumentos es la posibilidad de rediseño sucesivo atemperado a las particularidades del fenómeno estudiado, al grado de sensibilización e identificación que se alcanza entre los sujetos y al cúmulo de experiencias que se logran en dicho proceso.

La delimitación del caso objeto de estudio, se siguió para su elección criterios tales como:

1. Posibilidades reales del investigador de acceder al caso seleccionado.
2. Estabilidad del investigador como profesor en el ejercicio de la docencia con los estudiantes que conforman la muestra.
3. Disposición de los sujetos de participar en la investigación.
4. Variedad en cuanto a lugar de procedencia, edad, sexo, composición familiar.
5. Diversidad en las carencias cognitivas, instrumentales, motivacionales y actitudinales de los sujetos seleccionados a partir del diagnóstico de necesidades.

Presentación del caso

Caso 1. Estudiante mujer, de 18 años de edad, que proviene del municipio Santa Clara, quien a continuación se llamará por estudiante “A”. Proviene de un pre universitario urbano, hija de padres divorciados, tiene una hermana menor. La estudiante obtuvo la carrera por la fuente de ingreso de pre-universitario, sus resultados en las pruebas de ingreso fueron excelentes. Estudiante que desde el punto de vista cognitivo alcanza un

alto nivel de dominio de los contenidos de las asignaturas, participa activamente en los seminarios y clases prácticas; los resultados de los exámenes son excelentes. Sin embargo, esta es reticente a la participación en actividades extraescolares y extradocentes.

La misma posee habilidades para la comunicación, los idiomas y las matemáticas. Su principal fortaleza está en la capacidad de relacionarse fácilmente. Su mayor debilidad está en la memorización y en la interpretación y análisis de los aspectos de la vida social, aspecto que ella refiere que no ha podido superar.

Desde el punto de vista afectivo se aprecian carencias en su sistema de valores y actitudes, la estudiante es dedicada a su estudio, preocupada, estudiosa. Sin embargo, no es totalmente cordial con sus compañeros. Si bien se relaciona fácilmente, no tiene buenas relaciones con sus profesores y compañeros del aula. Generalmente no comparte con el resto de los compañeros y en el desarrollo de los seminarios no se integra adecuadamente a los equipos que le son asignados. Sus principales motivaciones están dadas hacia las actividades docentes y la esfera profesional, su familia, su pareja y las actividades sociales.

Caso 2. Estudiante varón de 21 años, proviene de la ciudad de Cienfuegos, quien a continuación se llamará por estudiante “B”. La fuente de ingreso del mismo es por concurso. Al terminar el pre-pedagógico obtiene una carrera universitaria de corte pedagógico que decide dejar por falta de motivación. Estudiante que, desde el punto de vista cognitivo, posee dificultades en la comprensión de los contenidos y en las habilidades para analizar, comparar, argumentar y valorar. Su principal carencia está dada en la motivación por el estudio sistemático y por la auto gestión del conocimiento.

La principal potencialidad del estudiante está en su sensibilidad y sentido de colaboración con los demás estudiantes y profesores. El estudiante participa activamente en las actividades extradocentes del grupo, ha tenido una excelente participación en el festival de artistas aficionados de la Facultad donde obtuvo un reconocimiento por ser un excelente bailarín. Sus principales motivaciones están enfocadas hacia beneficios económicos personales y el ocio. No muestra tener un marcado interés por los aspectos profesionales ni por su familia.

Fase operativa de análisis

El investigador, con el objetivo de propiciar un acercamiento con los dos estudiantes, define un primer contacto donde se les comunica sobre la participación en el proceso de investigación. Se comparten los intereses en torno al tema objeto de estudio y se desarrolla una presentación sobre las precisiones teóricas en torno a la interculturalidad. De esta forma se pactan los encuentros en un cronograma de trabajo y los estudiantes confirman su voluntad de participar en la investigación. Mediante sucesivas entrevistas en profundidad aplicadas a los casos, así como la observación participante a diferentes actividades docentes, se describen de forma sintética los sucesivos intercambios cuyas transcripciones quedan recogidas en el (Anexo 11):

Caso 1

En un contacto del investigador con la estudiante “A”, se le pregunta sobre sus principales carencias en cuanto a los conocimientos de los contenidos interculturales. Se indaga la forma de proceder de la estudiante en la comunicación durante el desarrollo de la práctica con personas de diferentes sistemas culturales. Se le demanda su criterio sobre las similitudes y diferencias culturales que percibe en los intercambios y si es capaz de observar cuestiones relacionadas con el uso de registros; temas seguros e inseguros; lenguaje directo e indirecto; la comunicación verbal y no verbal; el volumen de voz, la fluidez y la velocidad.

Las expresiones de la estudiante “A” son recogidas, la transcripción de esta conversación aparece en el (Anexo 11). La estudiante manifiesta una expresión de descontento al emitir su criterio sobre sus conocimientos de los contenidos interculturales y su nivel de comunicación eficaz en la práctica laboral investigativa. El investigador corrobora la percepción que tiene la estudiante en torno a sus carencias relacionadas con los conocimientos de estos contenidos interculturales, con las habilidades, actitudes y valores interculturales.

A partir de este momento se comienza un trabajo cooperado con la estudiante “A”, donde se genera la aparición de contradicciones entre el desempeño actual de la misma y el desempeño deseado en la práctica laboral investigativa, a partir de situaciones problemáticas concretas, se crea la necesidad de autoprepararse y se generaran motivos intrínsecos hacia este propósito.

En la medida que a la estudiante “A” afronta estos problemas relacionados con su práctica, se propicia que haga un análisis de su desempeño y reflexione de manera que

esto conduzca a su sensibilización en torno a sus necesidades, sin embargo, la estudiante no es capaz de hacer una autovaloración y reconocer sus destrezas ni sus principales limitaciones que permiten o entorpecen el cumplimiento de metas personales. A partir del intercambio constante del investigador con la estudiante “A”, se conocen sus opiniones y criterios en relación a su estado de carencias en torno a la competencia objeto de estudio. Los criterios que aborda son cada vez más objetivos en la medida en que las relaciones empáticas se profundizan con el investigador.

De las reiteradas visitas del investigador a la práctica laboral investigativa, el intercambio con los directivos y tutores de la práctica, así como la observación participante durante el desempeño de la estudiante “A” durante su práctica se constata que la estudiante “A” posee limitaciones en los conocimientos de los contenidos interculturales que están relacionado con su profesión así como los procedimientos metodológicos y estratégicos desde la práctica laboral investigativa para afrontar los conflictos interculturales. Uno de los elementos más importantes que emergen en este intercambio está relacionado con las habilidades que permiten gestionar de forma eficaz las dimensiones culturales en la organización, la vinculación de los elementos organizacionales en las funciones particulares propias de su desempeño.

Además de estos elementos, se corrobora que las relaciones con los directivos extranjeros y de áreas no son buenas ya que la estudiante no es capaz de comprender el estilo de trabajo de los técnicos extranjeros, elementos que son reflejados en el (Anexo 11). La estudiante “A” no es capaz de articular el conocimiento tácito de los contenidos interculturales con el sistema de habilidades y destrezas sobre estos elementos interculturales en la relación con otros trabajadores cubanos y directivos extranjeros.

A partir de la triangulación metodológica y de fuentes, se determinan las principales potencialidades y carencias de la estudiante “A” en el desarrollo de la competencia intercultural integrada: escaso dominio de los contenidos interculturales del propio sistema cultural y de otros sistemas culturales; debilidades en el dominio de las dimensiones culturales de la organización, así como de sus respectivos indicadores; adolece de habilidades para conducirse de forma estratégica en la resolución de conflictos culturales, las habilidades son insipientes para conducirse en la comunicación con sujetos de diferentes sistemas culturales teniendo en cuenta las diferencias y similitudes culturales y

no poseen suficientes destrezas que le permitan aplicar de forma crítica los diferentes procedimientos para la resolución de conflictos culturales.

Si bien la formación de valores y actitudes que favorecen la empatía, el respeto a las diferencias y el trabajo en equipo ha sido tratado desde la propia formación de la estudiante, el sistema de influencias de la entidad ha sido negativo al punto de que existen evidencias que la estudiante posee insuficiencias en sus actitudes. La estudiante manifiesta tener contradicciones con sus compañeros y trabajadores en el desarrollo de la práctica; riñas y faltas de respeto; presenta insensibilidad ante las tareas encomendadas, así como prejuicios y argumentos estereotipados en el servicio hacia los clientes cubanos y latinoamericanos con falta de integridad y coherencia. Manifiesta tener falta del sentido de pertenencia a la entidad.

Las potencialidades detectadas están dadas por la receptividad al diálogo y la apertura, el incremento paulatino en cooperar con el investigador. Posee una adecuada autovaloración en cuanto a superar su preparación profesional y reconoce mantener su compromiso durante el proceso de investigación.

El investigador considera que las necesidades de formación de la competencia intercultural integrada de la estudiante “A” difieren de las necesidades de formación de otros estudiantes debido a que no solamente hay cuestiones del contexto de la estudiante que influyen el desarrollo de la competencia, sino que existen un grupo de cuestiones que tienen que ver con lo personal que afectan su desempeño.

En el tercer intercambio con estudiante “A”, sobre la base de la persuasión, se detecta un alto nivel reticencia al diálogo debido a las fuertes influencias de los trabajadores de la entidad sobre ella, quienes le recomendaron que no aportara los detalles de la situación interna en la entidad, ni comentara sobre los aspectos relacionados con los estilos de trabajo, ni sobre sus comportamientos con motivaciones hacia la tenencia material y la generación de beneficios personales.

De esta forma, se reanaliza el sistema de acciones diseñadas y se incluye en este proceso de intercambios al profesor guía, profesor principal de año académico, jefe de carrera y jefe del departamento de Turismo, así como el propio grupo. Se desarrollan visitas más seguidas y prolongadas a las entidades laborales de base para establecer un intercambio con los directivos de la entidad y se concilia con los estudiantes de 1er año un taller de la práctica, con el objetivo de contrastar la expresión de la competencia a nivel grupal.

En este momento se aplica la triangulación metodológica y de fuentes, con el propósito de confrontar los resultados de las entrevistas en profundidad que fueron significativas para el investigador, el producto de la reunión, y los resultados de la observación participante en la práctica. Las deducciones a las que se arriban, a partir de esta técnica, se explicitan en la fase analítica del estudio.

A través de sucesivos intercambios, el desarrollo de los encuentros informales y el mantenimiento de una comunicación asertiva sostenida con la estudiante “A” y su grupo; a partir del sistema de influencias del profesor guía, el profesor principal del año académico, el profesor principal de la práctica laboral investigativa y las influencias de los directivos de las entidades laborales de base a partir de las reflexiones del investigador, se constatan como principales logros: la implicación personal de la estudiante se incrementa en la medida que se intensifican los intercambios del investigador con la misma en varios espacios y momentos; la autopercepción de la estudiante cuando es capaz de construir un autoconcepto de sí diferente; las transformaciones en las actitudes, no sólo hacia el conocimiento sino en sus modos de actuación.

Caso 2

El contacto con el estudiante “B” permite indagar sobre la percepción que tiene el mismo de sus principales insuficiencias en cuanto a los conocimientos de los contenidos interculturales, la comunicación durante el desarrollo de la práctica con personas de diferentes sistemas culturales. El estudiante “B” se refiere al conocimiento de las similitudes y diferencias culturales, lo aceptable y no aceptable en relación al uso de registros; uso temas seguro e inseguros en la comunicación; uso del lenguaje directo e indirecto; uso de la comunicación verbal y no verbal; volumen de voz, fluidez y velocidad. El estudiante “B” manifiesta en su percepción de sí que todos estos elementos se encuentran en un nivel bajo.

Las expresiones del estudiante “B” son compiladas por el investigador (Anexo 11). Las experiencias del estudiante en el marco de su práctica laboral investigativa han sido negativas, desde el punto de vista profesional. Sin embargo, a pesar de los vacíos que el estudiante “B” reconoce, este plantea la importancia de la constante observación a los clientes de diferentes sistemas culturales, sus modos de comportamiento, sus formas y estilos de comunicación. Este refiere que esta nueva experiencia le ha permitido suplir los vacíos de información y orientarse adecuadamente en el proceso de interacción.

Durante las visitas a la entidad laboral de base donde el estudiante “B” realiza su práctica laboral investigativa, el investigador, a partir del intercambio con este así como con los directivos y trabajadores constata que el estudiante “B” muestra debilidades en la comprensión de los contenidos interculturales, sin embargo, su constante autosuperación, búsqueda de soluciones estratégicas, su alto nivel de motivación por el autoaprendizaje, el constante análisis de sus recursos para sobreponerse a los problemas en la interacción y la comunicación con los clientes en la entidad, le permiten orientarse asertivamente en la relación con sujetos de diferentes sistemas culturales.

Se comienza un trabajo cooperado con el estudiante “B” tratando de identificar los elementos positivos que afloraron en el intercambio, así también como las carencias encontradas, lo que generó la aparición de contradicciones en el desempeño del estudiante. El estudiante no es capaz de reconocer de forma asertiva sus principales destrezas y habilidades, sino que solamente se enfoca en las limitaciones que tiene. El estudiante posee una autovaloración inadecuada de sus modos de actuación. Un elemento positivo que emerge en este intercambio está relacionado con la capacidad empática que el estudiante posee para ponerse de acuerdo con otras personas, el trabajo en equipos. Un factor que está incidiendo en la postura que tiene este estudiante está relacionado con la familia, la que mantiene una comunicación asertiva con el profesor principal de la práctica y constantemente se preocupa porque el estudiante cumpla con su horario de la práctica.

El estudiante responde de manera positiva durante el proceso de intervención y este intercambio le propicia hacer un análisis de su desempeño, comienzan a aparecer logros. Los criterios que el estudiante emite en torno a la competencia intercultural integrada son cada vez más objetivos en la medida en que las relaciones empáticas se profundizan con el investigador.

Como resultado de la triangulación metodológica y de fuentes, se determinan las potencialidades y carencias en torno al nivel de desarrollo de la competencia intercultural integrada. Las principales potencialidades están relacionadas con el establecimiento de relaciones empáticas con los turistas y la comunicación asertiva que este logra, a partir de la búsqueda constante, su articulación coherente y de forma básica, la resolución de conflictos; así como la apertura a la transformación y perfeccionamiento de la competencia.

Las carencias, dadas por el insuficiente nivel de conocimientos de los contenidos interculturales y el escaso dominio de las dimensiones culturales de la organización. Como elemento preocupante para el investigador es el hecho de que el estudiante “B” no considera relevante el conocimiento de las dimensiones culturales en el proceso de gestión organizacional, aspecto que pudiera estar incidiendo en las dificultades en la toma de decisiones en su puesto de trabajo, elemento que ha sido referido por su tutor durante la práctica laboral investigativa.

En las visitas a la práctica profesional investigativa se corrobora que el estudiante “B” presenta insuficiencias en las habilidades para conducirse de forma estratégica en la resolución de conflictos culturales, sin embargo, en un proceso de análisis constante, de reflexión, autovaloración y búsqueda de ayuda, éste muestra disposición al cambio.

Un elemento relevante que aflora en el intercambio con este estudiante en torno a la competencia intercultural integrada en el profesional del Turismo, está relacionado con los niveles de interacción en contextos multiculturales con otros profesionales de diferentes sistemas culturales. Este análisis se desarrolla a nivel operativo en la relación con otros trabajadores que provienen de diferentes sistemas culturales dentro de la propia organización. La comunicación y los niveles de relación con estos sujetos no se basa en las típicas relaciones trabajador-cliente, sino que se sustenta sobre fuertes y estables relaciones de trabajo a nivel de directivo-subordinado.

Se corrobora además que el estudiante “B” pondera de manera positiva la formación de valores y actitudes en el marco de la formación de los recursos humanos en la empresa turística actual, como elemento importante, sin embargo, considera que las influencias de los estilos de trabajo en la organización que son dominantes en la actualidad sobre los estudiantes en formación son negativas, lo que se debe tener en cuenta por los directivos universitarios.

Posteriormente se implementan un grupo de acciones aisladas enfocadas a mantener una comunicación asertiva con este estudiante, con el objetivo de propiciar la empatía y la confianza, sin embargo, los demás compañeros del grupo y trabajadores de la entidad donde desarrolla la práctica laboral investigativa ejercen influencias negativas sobre el mismo, elemento que le permite abrirse de forma parcial con el investigador, lo que demanda del uso de la persuasión y la negociación.

El investigador, al intercambiar con el estudiante “B” sobre las necesidades y potencialidades que se habían detectado en el proceso percibió la gran disposición y compromiso de este. Apoyado en este alto nivel de motivación por parte del estudiante se continúan analizando las cuestiones relevantes en torno a la expresión de la competencia intercultural integrada.

2.2.6 Análisis de las categorías que emergen del estudio; proposiciones a la teoría

En la medida que se desarrolla el proceso de investigación, justo en esta fase analítica y, con el objetivo de obtener información sobre las particularidades del proceso de formación de esta competencia, se llevó a cabo la técnica de grupo focal, se concibe una guía de grupo de discusión con profesores, metodólogos, investigadores en el área de Ciencias Pedagógicas, empleadores y directivos de las entidades laborales de base de la práctica laboral investigativa de los estudiantes de Turismo (Anexo 12). El intercambio, rico en la diversidad de criterios y análisis, se retoman los elementos que el investigador considera relevantes para esta etapa analítica de la investigación. El debate proporcionado por los participantes permitió arribar un grupo de aspectos que justifican el diseño y la implementación del modelo pedagógico para la formación de esta competencia:

- ❑ No debe despreciarse el contexto de interacción en las actuales condiciones socio-históricas concretas, en un mundo convulso donde el proceso de globalización neoliberal ha ido penetrando las identidades locales y ha socavado las culturas locales y nacionales; es necesario valorar los aportes de la educación intercultural en la formación de esta competencia y los elementos relacionados con la formación integral del ser humano, la preparación de los profesionales con un alto sentido humanista.
- ❑ La formación de esta competencia debe comprender un sistema de influencias que no es únicamente representativo del profesor sino además debe incluir la familia, la comunidad universitaria, el grupo, y la sociedad en general. No debe descartarse tampoco, en la actualidad, las influencias del sistema de códigos no convencionales de comunicación que las nuevas generaciones usan a partir del desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones y las redes sociales.
- ❑ Se debe valorar lo normado por el actual modelo pedagógico de la universidad cubana, sus prioridades en torno a la formación cultural, haciéndose necesario la identificación de ejes de formación, en cuanto al ser humano que se desea formar, en medio de una lucha ideológica constante, donde la formación cultural debe estar estructurada por un

fuerte componente ideológico, determinando las pautas convergentes con el sistema social cubano y las expresiones más genuinas que se identifican con este tipo de sistema social, su cultura y su legado histórico.

- ❑ La valoración del actual modelo pedagógico de la universidad cubana conlleva a repensar las estrategias a desarrollar las competencias necesarias, teniendo en cuenta que el enfoque de formación, en la actualidad, es por objetivos. Esto debe conducir a un conciso análisis por parte de profesores y directivos de la carrera. El proceso de formación de esta competencia es perfectamente compatible con el enfoque de formación por objetivos, siempre que los sustentos epistemológicos de la misma, estén fundamentados a partir de la concepción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, como se representa en el plan de estudios y en el modelo del profesional.
- ❑ Participan diversos actores educativos en la formación de la competencia intercultural integrada, entre ellos la sociedad, la familia, la comunidad universitaria incluyendo al grupo y los empleadores. La sociedad aprueba y reconoce el conocimiento científico y los contenidos interculturales que deben aprenderse. La sociedad aprueba o desaprueba el sistema de valores acordes al sistema socio-económico imperante y a los patrones culturales establecidos.
- ❑ La familia debe ejercer un sistema de influencias donde se refuercen, en un reducido espacio, el sistema de valores que impulsa la sociedad y la universidad. La familia debe ejercer una función mediadora durante la educación de sus hijos y la formación de actitudes y valores.
- ❑ La comunidad universitaria, integrada por otros estudiantes, profesores, trabajadores de la institución, a partir de los principales procesos sustantivos que se desarrollan dentro y fuera de la institución (docencia, investigación y extensión), marca pautas, a partir de las condiciones socio-históricas dadas en el proceso de creación colectiva de productos culturales; la generación de contenidos que permitan la interpretación, el análisis, la comparación, etc., de los contenidos culturales desde las propias políticas universitarias; la formación de valores y actitudes de acuerdo a la sociedad que se desea vivir.
- ❑ Los empleadores participan activamente en el proceso de formación de los estudiantes. Las políticas empresariales deben ejercer una función mediadora en el proceso de formación ya que la sinergia que emana a partir de los procesos de gestión

empresarial, impulsan el desarrollo del conocimiento científico, las habilidades profesionales que deben formarse, los valores empresariales en función de las necesidades de la sociedad. Este actor evalúa la expresión de la competencia intercultural integrada a partir del nivel de desempeño en la empresa y debe retroalimentar a la universidad sobre la coherencia de los procesos de formación de la misma.

- ❑ El profesor es la figura central dentro de los actores educativos que participan en la formación de esta competencia, este debe constituir el eslabón fundamental en la formación de esta competencia estando preparado desde el punto de vista teórico y metodológico, en función de trabajar con los contenidos interculturales desde la clase.
- ❑ Las categorías y subcategorías de análisis de la competencia intercultural integrada deben comprender la formación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores interculturales y su integración con las competencias discretas.
- ❑ La formación de valores y actitudes debe constituir un elemento medular en la formación de esta competencia para el profesional de Turismo, teniendo en cuenta el sistema de influencias que de la empresa turística actual.
- ❑ La formación de la competencia intercultural integrada demanda el diseño de un nuevo modelo pedagógico que contemple una estructura sistémica de relaciones entre sus componentes y en plena dinámica y movimiento con el entorno; la estructura de los componentes debe comprender elementos como la determinación de necesidades; la comprensión de sus fundamentos teóricos y metodológicos; el cómo se implementa la formación de la competencia desde proceso docente educativo y las formas de evaluación de la competencia.
- ❑ La formación de esta competencia, en el caso del profesional de Turismo, se debe estructurar desde la Disciplina Integradora de la profesión. Esta disciplina se verticaliza a lo largo de todos los años de la carrera, lo cual permite degradar el trabajo con los contenidos interculturales desde una etapa inicial de conocimientos y conectarlos con los contenidos de las asignaturas en función no sólo de la formación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores sino también con una salida competencial estratégica, individual, social y profesional.
- ❑ Los contenidos interculturales se deben planificar desde cada una de las asignaturas de la Disciplina Integradora teniendo en cuenta los temas y objetivos a desarrollar en

cada temática. No debe constituir un pie forzado en tal sentido, sino su análisis debe tener en cuenta al hacer converger lo intercultural con el contenido y así se establece la relación con la formación de habilidades, actitudes y valores, de forma tal que se cree una relación sistémica con el resto de los componentes de la didáctica. La forma de evaluación debe estar en correspondencia con los niveles de dominio de esta competencia.

La observación detallada, en ambos estudiantes, de la expresión de las categorías y subcategorías de la competencia intercultural integrada, permitió el análisis y el contraste de estas, sustentadas desde el marco teórico-metodológico de la investigación. Su comportamiento y expresión propiamente en cada caso específico permite analizar los elementos fundamentales, una vez que se recopilan los datos necesarios y suficientes, consistentes en: a) la percepción y valoración de los estudiantes sobre su nivel de desarrollo de la competencia intercultural integrada; b) la valoración del investigador, los empleadores, profesores y directivos del Departamento de Turismo sobre la expresión de la competencia intercultural integrada en función de las necesidades de la empresa turística actual; c) evidencias del desempeño profesional de los estudiantes en la práctica laboral investigativa y d) la expresión de la competencia a nivel grupal y social, su comportamiento en el propio grupo de estudiante y en la entidad laboral de base.

Se procede a reunir toda la información registrada en el diario de campo y en las anotaciones que sirvieron de apoyo para la reflexión, el análisis y la síntesis posterior de lo que se puede ofrecer como respuesta a la expresión de la competencia intercultural integrada en cada uno de los casos representados. Las categorías y subcategorías de la competencia intercultural integrada declaradas el marco teórico-metodológico, así como las competencias discretas, ambas representadas en los (Anexo 1) y (Anexo 3) respectivamente, fueron tomadas como unidades de análisis en la metodología del estudio de caso.

Este paso de la metodología empleada confluye con la fase analítica de la investigación. La fase analítica, la cual transcurre fundamentalmente durante el trabajo de campo, aunque también se desarrollan los respectivos análisis desde las etapas reflexiva y de diseño, de la fase preparatoria de la investigación. Durante el estudio de los datos cualitativos que emergieron de la determinación de necesidades y de los propios casos se recurrió a su reducción, tomando como referentes las categorías y subcategorías de

interpretación para la obtención del resultado y la verificación de conclusiones, de modo que el investigador se centra en aquellos datos que resultan significativos en sus aportes de acuerdo con el objetivo de la investigación y, por tanto, desecha aquellos que no aportan elementos de esencia para generar una concepción relativamente estable, contextualizada y extrapolable de esta competencia.

A partir de la triangulación metodológica y de fuentes, se ponen de manifiesto las regularidades que emergen en torno a las categorías y subcategorías de la competencia intercultural integrada a partir del estudio de caso:

- Las categorías de la competencia intercultural (cognitiva, procedimental y actitudinal) se mantienen, permitiendo analizar en el propio estudio de caso la importancia de estas tres categorías en la comprensión y dominio de la competencia intercultural integrada; sin embargo, la expresión de esta competencia a nivel grupal y en cada uno de los casos permitió analizar que las subcategorías de la competencia fueran reducidas y las competencias discretas, las cuales se habían sido analizadas de forma independiente desde el marco teórico-metodológico, su expresión se manifiesta de forma integrada dentro de las propias subcategorías. Aspecto que aparece reflejado en la *Tabla 5* (Anexo 13).
- La observación participante a clases y a la práctica laboral investigativa; las entrevistas en profundidad a estudiantes, profesores y empleadores y las valoraciones obtenidas a través de ellos; la evaluación del desempeño de los estudiantes durante su práctica, así como la técnica de grupo focal que se desarrolla con los profesores y empleadores permiten que emerjan nuevas categorías de análisis:
 - ☐ Contexto de interacción.
 - ☐ Exigencias para la formación de la competencia.
 - ☐ Rol de los actores educativos.
 - ☐ Diagnóstico de la competencia.
 - ☐ Comprensión de la competencia intercultural integrada.
 - ☐ Procedimiento para la formación de la competencia.
 - ☐ La evaluación de la competencia.

2.2.7 Conclusiones generales; implicaciones de la investigación; cumplimiento del objetivo general

Al contrastar, mediante la triangulación metodológica y de fuentes, los resultados que emergen de la comparación de los casos estudiados y los acercamientos existentes en la teoría declarados en el marco teórico referencial de la presente investigación se llega a los siguientes hallazgos significativos. Las influencias del contexto son importantes y dinamizan la formación de la competencia intercultural integrada. En cuanto al macroentorno, no deben despreciarse las actuales condiciones socio-históricas concretas para la formación de una competencia en un mundo convulso.

Se hace necesario valorar los aportes de la educación intercultural en la comprensión de la formación de esta competencia. Los actores educativos que participan en la formación de la competencia intercultural integrada juegan un papel determinante: la sociedad; la familia; la comunidad universitaria; los empleadores y profesores, así como el grupo es crucial para la formación de esta competencia. Sin embargo, el profesor juega un rol fundamental en este proceso. La preparación previa de los actores educativos en la formación de la competencia intercultural integrada, profesores, directivos y empleadores es necesaria. La competencia intercultural que satisface el profesional de Turismo debe comprender no solamente la relación entre los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, sino que éstos al integrarse sinérgicamente a las competencias discretas (individual-personal; la técnico-profesional y la social participativa).

La formación de la competencia intercultural integrada demanda la capacidad de análisis, interpretación y observación del estudiante, así como un alto nivel de autovaloración (metacognición), debe ser capaz de reestructurar los modos de actuación en dependencia de las nuevas situaciones de aprendizaje. Las actitudes que favorecen el respeto, la ausencia de críticas y estereotipos, la ausencia de prejuicios y la tolerancia a la ambigüedad son elementos importantes en el proceso de formación de esta competencia.

La formación de esta competencia debe ser planificada desde el propio currículo y desde la Disciplina Integradora de la profesión de la carrera; debe desarrollarse a partir del proceso docente educativo: la clase. En la fase de planificación es donde se establecen las secuencias de aprendizaje de esta competencia en correspondencia con los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación de la competencia

intercultural integrada debe desarrollarse como proceso y como resultado teniendo en cuenta los niveles de dominio de esta competencia.

Conclusiones del capítulo

El estado actual en el que se encuentra el desarrollo de la competencia intercultural integrada, así como las regularidades que emergen del estudio de caso centran su atención en potencialidades vinculadas con la disposición de los estudiantes a asumir una posición de cambio en sus modos de actuación, así como en carencias relacionadas tanto con el dominio de los contenidos interculturales como de aquellas habilidades, valores y actitudes que conforman esta competencia.

Las categorías y subcategorías que forman parte de la competencia intercultural integrada y que justifican el diseño del modelo pedagógico, en el proceso de análisis de la manifestación de las mismas a través del estudio de caso, transitan por la integración, así como por el surgimiento de nuevas subcategorías.

CAPÍTULO 3

**Modelo pedagógico para la formación de la
competencia intercultural integrada del profesional
de Turismo**

MODELO PEDAGÓGICO PARA LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL INTEGRADA DEL PROFESIONAL DE TURISMO

3.1 Fundamentación teórica del modelo pedagógico

La sociedad cubana se desarrolla y está en pleno auge, aparejado a ello la innovación tecnológica aumenta, el crecimiento acelerado de las redes de interconexión, la acentuación de la internacionalización en la educación superior, la movilidad y la necesidad del hombre de sentirse más interconectado con otros, de comprenderse a sí mismo, así como comprender a los demás, constituyen interrogantes que se hacen estudiantes, profesores y empleadores en el marco de la universidad cubana actual.

Tanto el sector empresarial estatal cubano como el no estatal, imponen demandas y nuevos retos a los egresados de la educación superior, demanda latente de recursos humanos más capacitados, equipados y competentes y la universidad tiene el encargo de preparar profesionales capaces de allanar estas brechas. Según Borrero (2012) “el desarrollo social y económico exige que los sistemas educativos ofrezcan nuevas habilidades y competencias, que permitan a los nuevos aprendices beneficiarse de las formas emergentes de socialización y contribuyan activamente al desarrollo económico bajo un sistema cuya principal baza es el conocimiento” (p.2).

Una de las competencias claves que los sistemas educativos a nivel mundial han estado proviendo en los últimos años, es precisamente, la competencia intercultural. La interculturalidad es el proceso de entendimiento y de enriquecimiento multilateral de las culturas en contacto, siendo un objetivo clave de la educación superior potenciar desde la concepción de su modelo educativo el conocimiento y la mutua integración entre los individuos pertenecientes a colectivos diversos; desde una perspectiva holística, esta concepción debe forjar la preparación de los estudiantes a adaptarse, vivir y trabajar en espacios multiculturales, por lo tanto el proceso de modelación de estos sistemas debe tener en cuenta los objetivos de la educación para un tiempo concreto.

Precisamente relacionado con este proceso de modelación, es necesario comprenderlo desde el punto de vista teórico como “un método científico mediante el cual se crean modelos para investigar la realidad; debe operar de forma práctica o teórica, con un objeto, no en forma directa, sino utilizando cierto sistema intermedio auxiliar, natural o artificial, el cual se encuentra en una determinada correspondencia objetiva con el objeto

mismo de conocimiento” (Valle, 2008, p.7). De Armas, Lorences y Perdomo (2003) afirman que la modelación es “una construcción teórica que interpreta, diseña y reproduce sintéticamente la realidad, en correspondencia con una necesidad histórica concreta y una teoría referencial, revelando nuevas cualidades del objeto que sustituye su función representativa” (p.14)

Tomando como referentes los aspectos señalados, el investigador fundamenta el modelo, afiliándose a la definición propuesta por Sierra (2002) quien plantea que “es una construcción teórico formal que fundamentada científica e ideológicamente, interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórico concreta” (p.4). En este orden de ideas, el modelo pedagógico es la herramienta esencial del quehacer pedagógico de los docentes, encargados de formar personas a partir del uso racional de estrategias, recursos y métodos apropiados de enseñanza. En dicha herramienta, entender las acciones pedagógicas es indispensable en el proceso de aprendizaje, e incide de manera directa en la calidad educativa. (Ortiz, Reales y Rubio, 2014, p.3)

En el marco de esta investigación el investigador se afilia al concepto propuesto por Loya (2008) quien considera que un modelo pedagógico es una propuesta teórica que incluye conceptos de formación, enseñanza y prácticas educativas, entre otros. Se caracteriza por la manera en que se articulan la teoría y la práctica, y en cómo se desarrolla el proceso de formación según las finalidades educativas. Por ello, a partir de un modelo pedagógico es posible estudiar la relación conocimiento y actitud, la relación de conocimiento entre sujeto y objeto, o el proceso de socialización que se genera en los individuos con los modos de trabajo, entre otras dimensiones de la formación de los docentes. (p.4).

La definición asumida refleja aspectos necesarios que han de tenerse en cuenta en el diseño del modelo; pues ésta responde a las necesidades educativas de acuerdo con las demandas de un contexto histórico concreto, revela la necesidad de obtención de nuevos niveles de eficiencia educativa en correspondencia con el desarrollo institucional, constituye la proyección anticipada del proceso pedagógico para predecir las transformaciones conducentes a su desarrollo, y toma en cuenta la necesidad de preparación de los profesores para la influencia educativa que deben ejercer en el desarrollo de la personalidad de sus estudiantes.

Las razones que argumentan la concepción del modelo pedagógico se sustentan en que se organiza el proceso docente educativo en la formación de la competencia intercultural integrada de los estudiantes de la Licenciatura en Turismo, trascendiendo las categorías enseñanza y aprendizaje para situar a varios actores educativos, que participan en el proceso: sociedad, comunidad universitaria (incluyendo al grupo), familia, empleadores y profesores. Se consideran los espacios de formación de la competencia a través de las secuencias de aprendizaje, desde la clase, y la Disciplina Integradora de la profesión de esta carrera.

El modelo pedagógico busca la transformación del proceso formativo en un nivel de funcionalidad, donde tiene en cuenta la dinámica que se da en él desde las exigencias sociales y cómo se concreta en el proceso de educación, así como su movimiento. Para la elaboración de este modelo, se realiza un análisis de los rasgos característicos de los modelos pedagógicos que aparecen en la literatura partir de estos autores cubanos: Bringas (1999); Ferrer (2002); Sierra (2002); García (2002); Ruiz (2003); Arteaga (2005); Reyes (2005); Santos (2005); Silva (2005); Guerra (2006); Del Toro (2006); Novoa (2006); Salvador (2006); López (2007); Menéndez (2008) y Artilles (2010). El modelo pedagógico, por su naturaleza, representa las características y relaciones de los componentes; proporciona explicaciones y a la vez ofrece acciones de carácter pedagógico para su uso en la práctica educativa. El mismo se fundamenta en ciencias como la Filosofía, la Psicología, la Sociología y la Pedagogía.

En la concepción del modelo se asume, desde el punto de vista filosófico, los fundamentos de la Filosofía Materialista Dialéctica al considerar que la Filosofía de la Educación es la guía orientadora y el instrumento rector para la actividad práctica educativa, además el modelo pedagógico comprende un alto componente ideológico sustentado en la propia Filosofía. La adquisición de la competencia intercultural integrada está sustentada en que el estudiante es visto como un ser social históricamente condicionado producto del desarrollo de la cultura que él mismo crea. Considerando este elemento, se concibe la adquisición de esta competencia como una necesidad para transformar su desempeño profesional en su práctica laboral investigativa pero también intencionada a cumplir con los objetivos de la educación que es crear un hombre nuevo.

Desde el punto de vista filosófico está basado en el análisis de la cultura a partir de imperativos de orden gnoseológico y metodológico, encaminados a profundizar en la

esencia del fenómeno cultural como componente inseparable de la vida social y como determinación fundamental de la actividad creadora del hombre. Se ha tenido en cuenta que, al analizar la cultura como categoría histórico científica, se brinda la posibilidad de entender la unidad de lo general y lo particular en su desarrollo y al asumir el criterio objetivo que sirve de fundamento para enjuiciar y medir el nivel de avance cultural de una época histórica, se aprecia el desarrollo del hombre como sujeto social de la actividad y como sujeto histórico.

Desde el punto de vista psicológico, el modelo concibe a la personalidad del estudiante desde una visión integral, como un ser activo, creador, responsable de la transformación de su entorno y de sí mismo, a través de su actividad desarrollada en sus relaciones sociales con los demás, en la que prima la comunicación como la vía para establecerlas. Además, se asume el postulado sobre la comprensión de la individualidad de la personalidad siguiendo la teoría histórico cultural de Vigotski. Al regirse por los principios básicos referentes al determinismo del desarrollo psíquico, a su naturaleza social y a la unidad de lo cognitivo y lo afectivo. Se asumen los principios que enfocan a la actividad como núcleo esencial de la formación y el desarrollo históricamente condicionado de la personalidad. La mediación de la actividad interactúa con el contexto multicultural permitiendo potenciar la construcción interna de las funciones psíquicas superiores en un nivel consciente.

Desde el punto de vista sociológico, asume el desarrollo del estudiante bajo la influencia de la educación y el medio, que tiene lugar por su contenido social como una unidad dialéctica entre la materialización y la asimilación de los contenidos sociales. La formación de la competencia intercultural integrada está dirigida al desarrollo y autodesarrollo del hombre, a su formación integral, a la socialización de los contextos con los que interactúa, desde los presupuestos que se asumen acerca del carácter condicionado y determinado de la educación en medio del proceso histórico y de la actividad social y productiva en sí.

La esencia de la educación que se promueve, vista como fenómeno social, tributa a una demanda ideológica que supone a su vez, un sistema de relaciones donde los actores, el grupo y la institución, conforman una estructura social en funcionamiento que eleva su horizonte cultural. Este aspecto se realiza mediante un proceso activo y creativo que estimula la individualidad en medio de un clima colaborativo, toda vez que el sujeto a formar responde a la concepción humanista del proyecto social cubano.

Desde el punto de vista pedagógico, se asume la educación en el colectivo; el empleo de métodos que propicien la activación del conocimiento, el intercambio, la comunicación, la socialización, la participación colaborativa y creadora desde una posición sistémica y flexible; el vínculo de los contenidos con la realidad; la concepción de las actividades con un carácter sistémico e integrador. La universidad como institución social está indisolublemente relacionada con la sociedad. Según Álvarez de Zayas (1999), estas relaciones condicionan el proceso de formación de los profesionales, de ahí que la formación de la competencia intercultural integrada que se aborda, está relacionada con una función de la actividad pedagógica actual que obedece a una exigencia que la universidad contemporánea le plantea al estudiante en su formación integral.

El modelo parte de considerar que la educación que se asume debe ser sobre la base de un proceso de comunicación social activo, tanto de los actores educativos que en ella participan como de sus contextos respectivos, donde la interacción del profesor con los estudiantes, debe ser estimulada desde la educación. En el diseño del modelo pedagógico que se propone se toman en consideración las categorías de la pedagogía, las que han sido tratadas por diferentes autores como Labarrere (1988); Álvarez de Zayas (1999) y Addine (2002). El proceso que se diseña responde a las categorías de la pedagogía: tales como educación e instrucción; enseñanza y aprendizaje; formación y desarrollo.

El proceso de modelación se desarrolla a partir de los referentes teóricos y metodológicos; los principios de la educación intercultural y los fundamentos filosóficos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos. Se identifica un grupo de principios que por su esencia sustentan el modelo pedagógico:

- La mediación cultural y la naturaleza histórica del pensamiento humano: en el enfoque histórico cultural, la vivencia, la experiencia, las interrelaciones subjetivas y la co-construcción ocupan el papel protagónico del crecimiento humano. Trata el desarrollo humano en toda su complejidad, es dialéctico porque no hiperboliza ninguna condición, sino que las ve en su dinámica; estudia al hombre insertarse en su cultura para desarrollarse y desarrollar la misma. El modelo se sustenta en este enfoque, a partir de las particularidades personológicas y situación de formación de esta competencia, de sus necesidades potenciales y el trabajo socializado, se diseña encaminado a perfeccionar la formación cultural con la participación consciente del estudiante en el

desarrollo de la cultura, contribuyendo a su crecimiento humanista y a propiciar la transformación de su contexto.

- La formación del estudiante: se modela la formación de esta competencia como un proceso continuo, se tienen en cuenta las categorías y subcategorías de la competencia intercultural integrada, las competencias discretas, los niveles de dominio así como las secuencias de aprendizajes de la misma insertadas desde la Disciplina Integradora de la profesión, a través de los diferentes niveles que el estudiante debe atravesar durante su adquisición; se promueven la autoregulación y autopreparación sistemática del estudiante en la medida que se enfrenta a situaciones que son propias de la profesión y lo que permite las condiciones necesarias para la transformación de las experiencias interculturales en su desempeño profesional.
- Integración de los procesos sustantivos de la educación superior: académico, investigativo y extensionista: ante los desafíos que enfrenta la educación en el mundo de hoy, la educación superior debe participar en la generación de cultura a partir de los procesos fundamentales de formación, investigación y extensión íntimamente relacionados entre sí. El proceso formativo de los estudiantes supone la preparación en la universidad cubana de un profesional que actúe acorde con los valores más genuinos, desarrolle habilidades que garanticen un desempeño competente, además de una formación cultural válida para satisfacer las demandas del país y a la vez, insertarse en el escenario internacional y profesional.
- En correspondencia con el enfoque sistémico que caracteriza el modelo de la universidad cubana, sus procesos sustantivos (docencia, investigación y extensión), integrados coherentemente, tienden a dar respuesta a las demandas sociales, especialmente la relacionada con profesionales integralmente formados en las distintas áreas del conocimiento y a la transformación creadora de su espacio. El modelo pedagógico ofrece un accionar sistémico con la integración en todas sus acciones de lo académico, lo investigativo y el vínculo con la comunidad, de manera tal que cumplan la función motivacional y contribuyan a perfeccionar la formación cultural integral de los estudiantes.
- Conexión de los procesos de formación de la competencia intercultural integrada con el desarrollo organizativo del contexto turístico multicultural: para impulsar la transformación del desempeño profesional de los estudiantes de la Licenciatura en

Turismo, en el contexto de su práctica laboral investigativa, el modelo comprende un componente donde se gestiona pedagógicamente el proceso de formación. Los empleadores y profesores son dos actores educativos que juegan un rol fundamental en el proceso de formación, no sólo por el hecho de ser estos los más próximos a los estudiantes y a los problemas que ellos enfrentan en la ejecución del desempeño profesional durante la práctica laboral investigativa; sino porque la estructura de dirección que ellos ejercen, resulta fundamental para facilitar y promover procesos de aprendizajes, desde la etapa de preparación hasta la etapa de evaluación, con el objetivo de contribuir con su preparación profesional. En el caso de la competencia intercultural integrada, resulta imprescindible el carácter interdisciplinario en la comprensión de lo intercultural como un constructo amplio, diverso, que tiene influencias desde diferentes áreas del conocimiento. No se trata de sobrecargar al estudiante con un cúmulo de contenidos interculturales “añadidos” acerca de una cultura determinada sino de asumir una concepción holística donde se vinculen estos conocimientos con la cultura de la profesión mediante la integración de los procesos sustantivos de la educación superior (docencia, investigación y extensión).

- El carácter interdisciplinario atraviesa verticalmente el modelo toda vez que en el mismo se armoniza la formación general del estudiante de la carrera de Licenciatura en Turismo, entendida en términos de competencias con la de su ciencia particular, propiciando el desarrollo del profesional, de manera que favorezca su formación integral.
- Individualización como elemento integrante de todo proceso de formación de la competencia intercultural integrada para propiciar la capacidad crítica del estudiante: los métodos de enseñanza usado por los profesores, las estrategias de aprendizajes que se incentivan en el aula y el trabajo metodológico empleado por los profesores y el jefe del colectivo de la Disciplina Integradora hacia la adquisición de esta competencia, están concebidas para que el educando haga una valoración crítica de la propia práctica que realiza continuamente y pueda retroalimentarse a sí mismo sobre el nivel de dominio de esta competencia.

3.1.1 Objetivo, características generales y exigencias básicas del modelo

El objetivo del modelo está dado en establecer las pautas teórico metodológicas que permitan la formación de la competencia intercultural integrada del estudiante de Turismo;

consecuentemente con ello, el modelo promueve la educación intercultural en el marco de la educación superior en Cuba; prepara a los docentes para que tematicen y problematicen sobre lo intercultural, elemento que favorecerá identificarlo posteriormente en la familia, en los estudiantes y en la comunidad universitaria; desarrolla en los estudiantes un pensamiento reflexivo, crítico, creativo que condicione el análisis de los elementos relacionados con lo intercultural y contribuya con la formación de valores y actitudes desde la formación para su profesión.

Entre las características generales del modelo se encuentran las siguientes:

1. Atiende directamente a la formación del estudiante en un proceso pedagógico donde se insertan activamente diferentes actores educativos de forma simultánea, cumpliendo roles determinados y ejerciendo un sistema de influencias: la sociedad, la familia, la comunidad universitaria, los empleadores y los profesores.
2. Favorece la contextualización de la formación de esta competencia, a partir del diagnóstico de necesidades y potencialidades en correspondencia con las particularidades y condiciones socio históricas concretas del contexto de interacción donde se desarrolla el quehacer profesional del estudiante.
3. Permite, al profesor, la comprensión y el dominio, tanto desde el punto de vista teórico (concepto, evolución, categorías y subcategorías) y metodológica (nivel de dominio, secuencias de aprendizaje y formas de evaluación) de esta competencia; su estructura, desde una comprensión holística, no sólo integrada por los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que favorecen la formación de ella en sí, sino por su integración con el sistema de competencias discretas (estratégica-metodológica; individual-personal; social-participativa y técnico-profesional).
4. Permite la interpretación de la relación que se establece entre la competencia y el proceso pedagógico y el proceso docente educativo. La contribución de esta competencia con el perfil y el modelo del profesional, en la medida que es capaz de satisfacer las demandas del contexto socio histórico actual y la formación integral.
5. Propicia la acción del colectivo de la Disciplina Integradora de la profesión sobre los estudiantes, profesores y empleadores.
6. Contribuye a mantener la unidad de lo cognitivo, afectivo y lo actitudinal, como expresión de la esencia de la personalidad del estudiante.

7. Favorece una participación activa y protagónica de todos los actores educativos durante la formación de la competencia intercultural integrada.

8. Contribuye al ejercicio pedagógico del Jefe de la Disciplina Integradora de la profesión, así como del colectivo de profesores de esta disciplina, en la medida que se evalúa las transformaciones en el contexto del desempeño de los estudiantes desde la cada una de las asignaturas.

Las exigencias básicas de la concepción del modelo que dan sustento a la propuesta son las siguientes:

1. Comprensión y disposición de los directivos de la carrera de Licenciatura en Turismo para contribuir con la formación de la competencia intercultural integrada en sus estudiantes, partiendo de la premisa de que la preparación de ellos requiere sistematicidad, flexibilidad y dinámica para la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

2. Formalización de espacios potencializadores del desarrollo, que faciliten continuamente la atención de las necesidades y potencialidades de los actores educativos (sociedad, familia, grupo, profesores, directivos universitarios y empleadores) involucrados y así se concrete la transformación deseada.

3. Implicación consciente de los profesores en cada uno de los procesos que demanda la formación de la competencia intercultural integrada.

3.1.2 Modelo pedagógico para la formación de la competencia intercultural integrada de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Turismo

El modelo pedagógico que se propone muestra el encargo social que se establece a la universidad cubana, demandando de esta una posición favorable hacia el cambio y el perfeccionamiento constante. Esta realidad válida para cualquier institución universitaria, alcanza en estos momentos una connotación especial en el contexto de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, por estar en el centro de los cambios universitarios que hoy se desarrollan en Cuba, siendo una universidad de excelencia, multicultural, con un alto prestigio a nivel nacional e internacional y por la necesidad de formar recursos humanos capacitados en la zona central de Cuba.

En estas circunstancias constituye punto de partida y referencia demandada en todo momento, el diagnóstico, el cual permite partir de las condiciones concretas del contexto de estudio y del nivel de dominio de la competencia; orienta la formación de la

competencia intercultural integrada que requiere el estudiante y del cual se derivarán acciones de implementación, incluidas en la propuesta. Otra de las acciones en el modelo está dirigida a la comprensión y dominio teórico y metodológico de la competencia intercultural integrada; el proceso docente y educativo, el modelo del profesional, la formación integral, en aras de influir de manera directa en la formación de esta competencia a partir de las influencias de los diferentes actores educativos y del profesor, en la clase.

El modelo que se propone, se representa gráficamente a través de los componentes estructurales en la *Figura 1*, definiendo el contenido teórico, las acciones para el funcionamiento y los procederes teóricos y metodológicos necesarios para garantizar la formación de esta competencia. Los componentes que lo integran se dinamizan por la relación sistémica que existe entre cada uno de ellos: contexto; determinación de necesidades; comprensión y dominio teórico y metodológico de la competencia intercultural integrada; proceso de enseñanza y aprendizaje y evaluación.

3.1.3 Componentes del modelo pedagógico para la formación de la competencia intercultural integrada en estudiantes de Licenciatura en Turismo

3.1.3.1 Componente contexto

A nivel estructural, en él se ubican las demandas y exigencias externas para la formación de la competencia. Este componente comprende las exigencias sociales históricamente determinadas y parte del presupuesto que la educación, como fenómeno social, está condicionada desde el punto de vista histórico. Esta condición histórico concreta ejerce influencias sobre los diferentes procesos en la educación, replanteándose objetivos, metas, alcance, principales actores y métodos; se establece el modelo de hombre a formar en la sociedad.

El núcleo fundamental de este componente se define a partir del encargo social. Todo planteamiento educativo ha de articularse en la estrecha relación que se establece con el entorno en el que se ubica y en el que interactúan diversos actores educativos: la familia, la sociedad, las instituciones escolares. La educación, tiene lugar siempre en el seno de la vida social, relacionándose en dicho contexto todos los sujetos que intervienen en el proceso docente y educativo.

El análisis del contexto brinda una realidad socio económica y cultural concreta que incide sobre la institución educativa, la comunidad universitaria y el alumnado. El contexto es

observado desde diversas perspectivas donde interactúan de forma sistémica los actores educativos. Para el análisis contextual, se toman en consideración las demandas y las exigencias externas facilitadas desde lo general a partir de las influencias globales en torno a la educación intercultural, destacado por el documento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) nombrado Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural.

Los puntos convergentes con el proyecto de educación humanista de la universidad cubana y los diferentes lineamientos y estrategias del Ministerio de Educación Superior (MES) relacionados con la formación cultural; lo específico en torno a las proyecciones de la universidad y lo singular, dado por los elementos que se precisan propiamente para la carrera de Licenciatura en Turismo.

La modelación propuesta, desde el punto de vista del contexto, tiene en cuenta un grupo de requerimientos, expresados a partir de los lineamientos y estrategias trazadas por el país donde se expresan los objetivos de la política educativa cubana, referentes a las direcciones relacionadas con la interculturalidad y la formación cultural en su sentido más amplio, establecidas para los Centros de Educación Superior (CES), acorde con la experiencia acumulada y las transformaciones situadas a la educación superior contemporánea, los que tienen en cuenta la integración de pronunciamientos enunciados en documentos internacionales, tales como:

La Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948; la Convención a la Lucha Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza según la UNESCO (1960); el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966; la Recomendación sobre la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las libertades fundamentales según la UNESCO (1974); la Declaración sobre la Eliminación de todas las Formas de Intolerancia y Discriminación según la UNESCO (1981); la Convención sobre los Derechos del Niño según la UNESCO (1989); la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción desarrollada por la UNESCO (1998); la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus familiares desarrollada en 1990.

Las Políticas para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior establecidas por la UNESCO (1999); la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural en

el 2001; la Reunión sobre la Educación Superior en una Sociedad Mundializada Desarrollada por la UNESCO (2003); la convención de la UNESCO sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales según la UNESCO (2005). Los principios trazados por la UNESCO en el 2006 sobre las Directrices de la Educación Intercultural, con respecto a los objetivos y direcciones de la formación intercultural, reconocidos por el MES y por la actual institución universitaria:

- La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo, a todos, una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura.
- La educación intercultural educa a cada educando en los conocimientos, las habilidades, las actitudes y valores necesarios para que pueda participar plena y activamente en la sociedad y que les permita contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales, religiosos y entre naciones.

Los documentos establecidos por el MES se precisan en:

- Modelo Pedagógico General de la Educación Superior (MES, 2003).
- La universidad que queremos (MES, 2004).
- Lineamientos generales para la elaboración de los planes de estudios “E” (MES, 2014).
- Resolución 2/2018. Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior (MES, 2018).

En el componente contexto, se establecen las relaciones de subordinación e interdependencia con el resto de los componentes del modelo: al diagnóstico le sitúa el estado deseado, es un punto de partida. Al componente comprensión y dominio teórico metodológico de la competencia intercultural integrada le sirve como sustento teórico al considerar determinados patrones referenciales en lo relacionado con la formación de la competencia intercultural integrada, así como los contenidos interculturales establecidos. Al componente proceso docente educativo, le brinda las estructuras de los modos de actuación consensuados desde el punto de vista social así el sistema de valores consensuados por la sociedad.

De igual manera establece una relación de subordinación con el resto de los componentes: al diagnóstico lo sitúa en el estado deseado; al de comprensión y dominio teórico metodológico, en la proyección hacia donde se direccionan los cambios de la

competencia; al docente educativo, donde se facilita la transformación entre las demandas y el desempeño y donde se concreta el sistema de trabajo de manera natural; y al de evaluación, en donde se concreta la transformación.

Este componente en su dinámica requiere del análisis del encargo social, para lo cual se determina que se tengan en cuenta los documentos rectores, analizados en el contexto educativo y sus influencias en la formación de esta competencia. A partir de estas direcciones se plantean preguntas que de algún modo constituyan una guía al análisis de los contenidos de estos documentos: ¿Cuáles son las problemáticas relacionadas con la formación de la competencia intercultural integrada? ¿Cómo se manifiesta en el marco de la universidad cubana actual y específicamente para la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas?, ¿Qué soluciones pertinentes se dan a partir de las investigaciones científicas en el marco de esta competencia? Se debe precisar, además:

-La clasificación de los documentos a considerar como punto de partida de los criterios iniciales a partir de la derivación gradual y reflejados en las estrategias trazadas por los organismos internacionales como la UNESCO y avalados por el modelo educativo cubano y en la proyección de Ministerio de Educación Superior cubano.

- La compilación de materiales y la creación de base documental.
- La formalización de inferencias, respecto a las interrogantes que se enuncian.

3.1.3.2 Componente determinación de necesidades

García-Nieto (2000) plantea que en la determinación de necesidades ha de tomarse en consideración el contexto donde se desarrolla el aprendizaje y los principales problemas pedagógicos que debe enfrentar el profesor (...); sus expectativas, autopercepción y autovaloración que tiene de sus estilos, estrategias, conocimientos y la percepción del profesor de los estilos y estrategias de aprendizaje de sus alumnos y la ayuda que les pueda brindar para que logren conocerse a sí mismos. (p.13).

El componente determinación de necesidades, a nivel estructural, se reconoce como “el proceso de toma de decisiones concebido sobre la base de un cúmulo de informaciones conscientemente recopiladas, cuyo objetivo es diseñar un sistema coherente de acciones pedagógicas que satisfagan las necesidades específicas de cada individuo, que les permita alcanzar las metas”. (Borges, 1996, p.2). En la dinámica de este componente, un elemento esencial, es lo estructural, organizado en tres direcciones necesarias para la transformación de la competencia intercultural integrada desde la concepción del modelo:

1. Lo institucionalizado: seleccionar los documentos normativos y directivos del trabajo, conocer lo establecido hasta el momento entorno a la competencia intercultural integrada y cómo se proyecta la preparación pedagógica para transformar el desarrollo de esta competencia en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Turismo. Dicha acción requiere determinar los parámetros para el análisis de documentos, razonarlos, triangular la información de manera parcial y general.

2. Representación del profesor y el empleador: la valoración de los cambios y la evolución que se muestran en los estudiantes en torno al desarrollo de la competencia intercultural integrada, en términos de potencialidades y debilidades. Para justificar los resultados se tiene cuenta un conjunto de pasos: determinar los indicadores a evaluar, las técnicas a utilizar; construir los instrumentos y aplicarlos; procesar los resultados, establecimiento de las necesidades de preparación y devolver el resultado.

3. Preparación de los estudiantes: evidenciar los resultados del estado actual y deseable en términos de condiciones existentes, y sus necesidades. Para justificar los resultados se tiene cuenta un conjunto de pasos: determinar los indicadores a evaluar, los métodos y técnicas a utilizar; elaborar los instrumentos y aplicarlos; procesar los resultados, establecimiento de las necesidades y potencialidades en función de esta competencia.

Con el objetivo de lograr el funcionamiento interno del componente se precisa llevar a su interior las direcciones mencionadas, las cuales se conducen a partir de los pasos siguientes:

1. Valoración de las exigencias y demandas educativas actuales que, en términos de necesidades, les plantea la institución universitaria a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Turismo en torno a la competencia intercultural integrada.

2. Selección de las categorías y subcategorías y los niveles de dominio para valorar la competencia intercultural integrada. Este paso exige la organización de este proceso, donde se verifiquen las condiciones que se encuentra su relación con las demandas del contexto y los recursos que se cuenta para poder alcanzar el estado deseado.

3. Recogida de la información individual y grupal, para la identificación de las necesidades y potencialidades existentes.

El diagnóstico es considerado un proceso continuo, dinámico y participativo, que implica efectuar un acercamiento a la realidad educativa con el propósito de conocerla, analizarla y evaluarla desde la realidad misma, pronosticar su posible cambio, así como proponer

las acciones que conduzcan a su transformación”. (González, 2002, p.13).

Con el objetivo determinado para transformar el estado actual de esta competencia y obtener un diagnóstico integral con respecto a la problemática explicitada para el logro de las metas previstas, se proponen diferentes métodos y técnicas:

- Análisis de documentos: el Plan de Estudio “E” de la carrera de Licenciatura en Turismo y el modelo del profesional; el Plan de Trabajo Metodológico del Departamento de Turismo y el Plan de Trabajo Metodológico de la Disciplina Integradora de la profesión de la carrera de Licenciatura en Turismo.
- Observación a: actividad docente (clase), actividades extradocentes (práctica laboral investigativa) y actividad metodológica del Departamento de Turismo.
- Entrevistas a: profesores, empleadores y estudiantes.
- Grupo de discusión.
- Análisis de contenido.

4. Interpretación de los datos obtenidos.

5. Establecimiento de necesidades educativas en cuanto a la formación de la competencia intercultural integrada, considerando necesidades y potencialidades.

6. Inventario de consensos, donde se analizan los resultados del diagnóstico inicial y se discuten con los profesores y empleadores a partir de un encuentro inicial.

El funcionamiento interno del componente permite visualizar la dinámica entre los actores educativos, permitiendo ver su entrada y salida en este componente; la interdependencia entre las demandas establecidas desde el componente contexto y las necesidades que se diagnostican en este componente. Además, motiva la apertura a partir del estado actual y deseado de un componente que comprenda de forma teórica y metodológica, la competencia intercultural integrada; otro componente que facilite este cambio a partir de concebir la relación que se establece entre el modelo del profesional, la formación integral y las secuencias de aprendizaje; y finalmente en forma cíclica, un componente que resuma la transformación concebida, la evaluación y que sea capaz de retroalimentar al contexto y al resto de los componentes.

Este funcionamiento permite valorar, que las exigencias psicopedagógicas, que se analizan en este componente, constituyen una elaboración a partir de juicios de valor derivados de las exigencias socio históricas y pedagógicas planteadas desde el componente contextual, lo cual denota una relación de subordinación entre ambos

componentes. Se representa un subsistema que permite la proyección del ser humano hacia el aumento cualitativo y cuantitativo de la cultura general bajo el enfoque de la educación intercultural al conjugar los objetivos del proceso con los de cada uno de los actores educativos y la institución, en función de problema, para lo cual se apoyan en el material y el conocimiento previamente existentes, siempre que éstos resulten adecuados al fin propuesto.

Constitutivamente, los requisitos de estas exigencias psicopedagógicas, guardan una estrecha interrelación que se erige a partir la propia lógica con que influyen en la formación de la cultura general, en este caso encaminada al cumplimiento de las exigencias desde las cuales se derivan directamente.

De este modo, el dominio de los aspectos teóricos y metodológicos de la competencia intercultural integrada, desde el enfoque de la educación intercultural, permiten dirigir elementos básicos del autoaprendizaje de cada uno de estos autores hacia una integración cognoscitiva que trasciende al plano aplicativo por medio de la comunicación de lo aprendido, con el objetivo de una proyección posterior que implica un alto grado de sensibilidad desde el área en que se trabaja.

El diagnóstico constituye punto de partida y referencia obligada en todo momento pues permite partir de las condiciones concretas del contexto social, familiar y comunitario, orientar y reorientar el proceso y de él derivarán acciones de diagnóstico e implementación de las incluidas en la propuesta. De este modo, se garantiza un seguimiento del diagnóstico en torno a las diferencias individuales, buscando eliminar las limitaciones y potenciar las fortalezas en cualquiera de las formas en que éstas puedan presentarse dentro del proceso; todo a partir del estímulo a la independencia y la creatividad del estudiante.

Los resultados del diagnóstico, a su vez, juegan un papel esencial en el sistema de exigencias psicopedagógicas, pues contribuyen a perfeccionar el enfoque de las mismas a partir de una visión más completa en torno a los sujetos implicados, cuya zona de desarrollo actual verifica y a la vez potencia en función de sus necesidades concretas. De este modo, ambos subsistemas dentro de este componente constituyen una unidad dialéctica, cuyos elementos constantemente interactúan para determinar y evaluar el desarrollo del proceso.

Además, a partir de las demandas de la formación de la competencia intercultural integrada del Licenciado en Turismo, que se expresan en su encargo social y en el modelo de este profesional, se determinan igualmente las exigencias psicopedagógicas, sin los cuales no puede lograrse una factibilidad en sus resultados. Como en el caso del diagnóstico y en estrecha relación con la información arrojada en torno de la situación inicial del grupo y los sujetos que lo componen, dichos requisitos se convierten en puntos de partida estratégicos que definen la proyección de la comprensión teórico metodológica de la competencia intercultural integrada.

Este componente comprende un primer subsistema, cuyo objetivo se orienta a establecer un grupo de direcciones, requisitos y pautas metodológicas a los actores educativos que participan en el proceso de formación de esta competencia. Un segundo subsistema, el proceso de diagnóstico de necesidades, donde no sólo se identifican las necesidades educativas en torno a esta competencia (de los estudiantes y el grupo), sino que se arriba a un conjunto de pautas que retroalimentan el subsistema de exigencias psicopedagógicas, existiendo una relación de dependencia entre estos.

En torno a las exigencias psicopedagógicas, se define un grupo de direcciones generales y específicos para los actores educativos que participan en el proceso de formación de esta competencia:

1. Potenciar la comunicación y exposición de ideas teniendo en cuenta las categorías y subcategorías de la competencia intercultural integrada; las directrices de la educación intercultural y los ejes fundamentales de la interculturalidad sustentados en:
 - Conceptualización de cultura; relación cultura y educación; relación cultura y lenguaje y diversidad cultural y patrimonio cultural.
2. Potenciar el autoaprendizaje de los elementos propios de esta competencia sobre la base de la enseñanza y la integración del conocimiento sobre los sustentos de las metas distintivas de la educación intercultural.
3. Desarrollar la sensibilidad y el compromiso hacia los principios de la educación intercultural y la formación de esta competencia, a partir de tener en cuenta los ejes fundamentales de estos principios:
 - Educación intercultural e identidad cultural; educación intercultural y competencia intercultural; educación intercultural y valores interculturales sustentados en entendimiento, solidaridad y respeto entre grupos.

4. Promover la comprensión y concientización de la importancia de la labor educativa formadora de los actores educativos desde el rol de cada uno de ellos, valorando el sistema de influencias que ejercen sobre los estudiantes y el grupo en un sistema abierto. Los actores educativos que participan de forma activa y de manera sistémica en el proceso de formación de la competencia intercultural integrada son:

Sociedad: posee potencialidades en el proceso de socialización, su espontaneidad y la diversidad de recursos que puede aportar en diferentes direcciones como contexto social, incluye el sistema de normas y valores, sistema de creencias y sistema de instituciones. Incluye los medios de comunicación, las tecnologías de la información y las comunicaciones, las redes de interacción y socialización a partir de las instituciones y organizaciones. Tiene una interrelación óptima con la universidad y la comunidad universitaria, en la medida que todos los cambios que se producen en ella mediatizan, transforman, inciden sobre los procesos internos de la universidad. Constituye un factor participante del proceso educativo.

Docente: encargado de dirigir el proceso pedagógico el cual tiene preparación, responsabilidad y madurez para enfrentarlo. En las condiciones actuales adquiere especial importancia la preparación del estudiante en su condición de integrador de toda la labor educativa que se desarrolla en el grupo. Utiliza y selecciona los materiales pedagógicos donde se aprovechan los sistemas de conocimientos y las experiencias previas de los estudiantes; las que abarquen su historia, sus conocimientos, las habilidades, el sistema de valores, así como todas las aspiraciones sociales, económicas y culturales. Inculca en los educandos el entendimiento y la valoración de su sistema cultural (patrimonio cultural) así como que infunde el respeto a los elementos que caracterizan este patrimonio, el idioma, los diferentes valores.

Promueve el sentimiento de identidad cultural a la vez que es capaz de valorar y apreciar otros sistemas culturales. Selecciona los métodos que permitan el desarrollo de competencia intercultural integrada. Es capaz de adecuar los contenidos, métodos y medios a las necesidades de los estudiantes, haciéndose énfasis en la relación contenido-contenido intercultural- métodos- formas de evaluación. Promueve la eliminación de todas las formas de discriminación, prejuicios y estereotipos culturales; adopta medidas para la integración de estudiantes con necesidades culturales especiales; exhorta a la igualdad de oportunidades.

Empleador: ejerce influencias en el proceso de formación de los estudiantes durante el desarrollo de su práctica laboral investigativa. Su principal función está dada en la evaluación del desempeño profesional, sin embargo, los procesos de gestión empresarial u organizacional que emprende desde sus funciones, alcanzan una influencia sobre el proceso de formación de los estudiantes. Retroalimenta al profesor principal de la práctica en los avances de los estudiantes en torno al cumplimiento de los objetivos de la práctica. Utiliza las mejores formas de gestión organizacional que permitan el desarrollo de políticas empresariales e institucionales que favorecen la interculturalidad. Interviene en la implementación de la gestión cultural a nivel empresarial u organizacional a partir de las políticas de la marca y del destino turístico. Gestiona procesos empresariales u organizacionales e imbrica a los estudiantes en los procesos fundamentales dentro de la empresa. Establece los nexos entre las dimensiones culturales dentro de la entidad u organización y el rol profesional de acuerdo a las funciones establecidas por los estudiantes.

Evalúa el desempeño de los estudiantes en el cumplimiento de su práctica profesional investigativa y de acuerdo a los reglamentos establecidos en los documentos oficiales de la carrera de Licenciatura en Turismo. Participa activamente en el proceso de retroalimentación de los avances relacionados con el cumplimiento de los objetivos de la práctica conjuntamente con los profesores. Mantiene una comunicación eficaz con los estudiantes, directivos de áreas y directivo de Recursos Humanos en el proceso de retroalimentación a los estudiantes sobre el cumplimiento de las tareas profesionales enfocada a la formación de la competencia intercultural.

Comunidad universitaria: ejerce una influencia sobre los estudiantes. Conformado por profesores, trabajadores de la universidad, empleadores, estudiantes de otras facultades y carreras, comunidad inmersa en el recinto universitario, en general todos integrados al contexto universitario, por su contribución a la formación de una convivencia ciudadana, el respeto, la comprensión, la tolerancia, en sus contactos directos con los estudiantes. La comunidad universitaria, a partir de los procesos sustantivos que se desarrollan propiamente en la universidad, la docencia, la investigación y la extensión, ejerce un sistema de influencias sobre los estudiantes.

Familia: participa activamente en el proceso de formación a partir de sus propias dinámicas y sistemas de influencias sobre el estudiante; por la alta carga afectiva que se establece

en sus vínculos y relaciones con el estudiante brinda la posibilidad real de darle seguimiento de manera directa al proceso formativo. En ella están presentes, e íntimamente entrelazados, el interés social y el personal, pues como célula elemental de la sociedad que contribuye a su desarrollo y cumple importantes funciones en la formación de las nuevas generaciones, es centro de relaciones sociales y satisface intereses humanos afectivos y sociales, que la universidad no puede sustituir.

Estos elementos permiten establecer las bases para definir los criterios para el diagnóstico de necesidades, que comprende el análisis, la síntesis y la valoración de la competencia intercultural integrada, lo que accede a caracterizar el estado actual y potencial alcanzado a nivel individual y grupal e identificar las necesidades, pronosticar su posible cambio, así como proponer acciones que desde el ámbito profesional contribuyan a su transformación. Para el desarrollo del diagnóstico de necesidades se tienen en cuenta las categorías y subcategorías de la competencia intercultural integrada que fueron integradas a partir del estudio de caso y son reflejadas en la *Tabla 5* (Anexo 13) así como los niveles de dominio de esta competencia en la *Tabla 4* (Anexo 4).

3.1.3.3 Componente comprensión y dominio teórico metodológico de la competencia intercultural integrada

A partir de las demandas del contexto, del resultado del diagnóstico de necesidades, emerge la necesidad de concretar la comprensión y dominio de la competencia intercultural integrada. El objetivo fundamental de este componente está en proyectar la comprensión y el dominio de los elementos teórico metodológicos que respaldan la formación de la competencia; en él se establecen de manera funcional los procedimientos para alcanzarlo.

Las estructuras teóricas de este componente se analizan a lo largo de la investigación, no sólo desde el marco teórico referencial, sino desde las propias categorías de análisis que emergen en el estudio de caso, por lo que tanto los conceptos, como el análisis, las síntesis, las comparaciones y las abstracciones que los sustentan pueden ser encontradas con un mayor nivel de detalles desde este marco de referencia. Con el objetivo de no ser redundante en el análisis de los aspectos teóricos y metodológicos propios de esta competencia, a continuación, se precisan los principales ejes de análisis, los cuales han sido desarrollados a lo largo de la investigación y constituyen el sustento fundamental para comprender este componente:

- La responsabilidad social de la educación superior cubana en torno a la educación intercultural.
- La comprensión del concepto de cultura: sistemas simbólicos (códigos lingüísticos y paralingüísticos), sistemas de relaciones (de parentesco y de rol) y sistemas de creencias y valores.
- La comprensión de la interculturalidad como proceso; su análisis epistemológico; sus principales objetivos y metas en la educación superior.
- Las características de la educación intercultural; conceptualizaciones; su evolución, fundamentos, principios y posibles influencias para la educación superior cubana en el marco de una concepción humanista.
- La necesidad de la visión de la educación intercultural en la formación del profesional de Turismo en Cuba.
- La comprensión de la competencia y las nociones epistemológicas referentes a su concepción en medio de un contexto de formación diferente; su fundamentación y evolución; las diferentes tipologías de competencias; los componentes y las relaciones sistémicas que se establecen en el marco de la misma entre conocimientos, habilidades, actitudes y valores.
- La comprensión de las competencias profesionales, fundamentación y evolución. Enfoques y modelos de la competencia profesional y su influencia en la competencia intercultural.
- La comprensión de la competencia intercultural. Origen e influencias desde diferentes áreas del conocimiento. Análisis de lo “cultural” propiamente en la competencia.
- Comprensión de los modelos de competencia intercultural; valoración de su evolución y de los vacíos teóricos y metodológicos de esta competencia hasta la actualidad.
- Las competencias discretas de la competencia intercultural y su relación con los componentes de la competencia.
- La evolución de la competencia intercultural hacia una perspectiva holística e integrada para el profesional de Turismo. Principales categorías y subcategorías de esta competencia. Las secuencias de aprendizaje y los niveles de dominio de la misma, para su formación.
- La modelación de la competencia intercultural integrada para el profesional de Turismo. El desarrollo de esta competencia en el marco de la formación de este

profesional.

La dinámica de este componente lo sitúa a un nivel jerárquico superior en comparación con el resto de los componentes, con una mayor independencia, pero en subordinación con los restantes. Tiene una función rectora en el modelo, en él tienen incidencias las influencias del resto de los componentes, pero de él afloran las directrices teóricas y metodológicas que sustentan el funcionamiento de los demás, lo que demuestra que no solamente existe una relación de subordinación, sino que se establece una dependencia.

Esta dinámica permite establecer las fases que facilitan el proceso de comprensión y dominio de esta competencia y que incluye:

Fase de planeación: se definen las metas que permiten la transformación de la competencia intercultural integrada en los estudiantes; se establecen los objetivos fundamentales, hacia dónde se quiere llegar en este proceso de comprensión y dominio de esta competencia. En su dinámica, se comprende la participación de diferentes actores educativos, los cuales juegan un papel dinámico. Las acciones establecidas son rectoradas por el jefe de la Disciplina Integradora de la profesión de la carrera de Licenciatura en Turismo, desde esta se inserta el proceso de formación de esta competencia.

El funcionamiento se articula a partir de las relaciones de dependencia que se establecen con otros componentes, ejemplo de ellos son los elementos que se sistematizan en el componente contexto, a partir de los lineamientos y estrategias establecidas por el MES; los principios trazados por la UNESCO y los documentos del MES. Esta relación de dependencia marca la necesidad entre ambos componentes de interacción, el contexto depende de los elementos teóricos que establecen las pautas en torno a la competencia desde lo teórico y metodológico, inversamente el componente comprensión teórico metodológica de la competencia demanda de las influencias del contexto, en un proceso bidireccional entre ambos componentes.

De esta misma forma sucede con el componente diagnóstico de necesidades, el establecimiento de las exigencias psicopedagógicas hacia cada uno de los actores educativos y el diagnóstico de necesidades constituyen premisas importantes para la comprensión de la competencia en sí, estableciéndose una relación de subordinación entre ambos componentes.

La modelación de la competencia intercultural integrada en función del profesional de Turismo, y el desarrollo de ésta, en el marco de la formación de este profesional, son dos elementos que se sistematizan dentro de este componente de comprensión, sin embargo, ambas cuestiones son abordadas propiamente en el componente proceso docente educativo, al analizar el modelo del profesional y la relación que guarda con la formación integral de los educandos, los aspectos relacionados con la competencia intercultural integrada propiamente para este profesional de Turismo.

A continuación, se prevén las siguientes acciones:

- Establecer las demandas y exigencias para la formación de la competencia intercultural integrada.
- Analizar los resultados de la determinación de necesidades y su relación con la comprensión de esta competencia.
- Definir los objetivos, a partir de la participación colaborativa y los niveles de implicación de los actores educativos y sujetos que participan en el proceso de formación de esta competencia.
- Establecer la preparación teórico metodológica, de profundización y sistematización, como vía para transformar el nivel de la competencia intercultural integrada en los estudiantes de Turismo.
- Facilitar el intercambio constante de los actores que participan en el proceso de formación de la competencia.
- Valorar el desarrollo del proceso de formación.

Fase de organización: se constituye la estructura que permitan un funcionamiento óptimo para la comprensión de esta competencia. Se establecen las funciones de los principales actores educativos que participan en el proceso; se prevén los recursos necesarios. Se analiza el marco interno que facilite el proceso de formación.

El funcionamiento comprende las relaciones de subordinación y dependencia con otros componentes del modelo, por ejemplo, con el componente determinación de necesidades, el establecimiento de las exigencias psicopedagógicas para cada uno de los actores educativos que participan. Estas exigencias marcan las pautas de las funciones y el rol que deben jugar cada uno de estos actores educativos.

Esto se relaciona con el componente comprensión y dominio teórico metodológico en la medida que, desde la concepción teórica de esta competencia, se tiene en cuenta lo

contextual y lo relacionado con los roles de los actores, elementos que se analizan propiamente desde las exigencias psicopedagógicas pero que desde la teoría se definen los actores educativos que participan en la formación precisamente de este profesional de Turismo, la función del contexto de interacción, la empresa turística intercultural y la sociedad.

La estructura para su funcionamiento a partir del rol de cada uno de los actores educativos que participan en la formación de esta competencia, ambas analizadas desde la teoría, es valorada a partir de su desarrollo en el componente evaluación. Existe una interdependencia entre los aspectos que se declaran en la teoría y la valoración del cumplimiento de estos elementos en el componente evaluación.

A continuación, se precisan las acciones de organización:

- Se establecen las estructuras y los roles de los principales actores educativos durante el proceso de formación de esta competencia.
- Se evalúan las condiciones reales que favorezcan la realización de acciones para la preparación pedagógica de los profesores.
- Se establecen los canales de comunicación e intercambio para retroalimentar a los directivos del Departamento de Turismo, así como a sus profesores, sobre los resultados del diagnóstico de necesidades y potencialidades.
- Se analiza el enfoque de formación y los requerimientos que faciliten la formación por competencias.
- Se proyectan las categorías y subcategorías de la competencia intercultural integrada, los niveles de dominio de la competencia y se establecen las secuencias de aprendizaje desde los contenidos, habilidades y valores establecidos en la Disciplina Integradora de la profesión.
- Se establece el vínculo entre el Departamento de Turismo y las entidades que participan en la práctica laboral investigativa. Se crean las pautas comunicacionales y de retroalimentación que faciliten la colaboración entre ambas partes.
- Se valoran los recursos necesarios.

Fase de ejecución: se establecen las acciones estratégicas y las actividades colaborativas que permitan cumplir los objetivos propuestos. La dinámica de esta fase es eminentemente operativa, el establecimiento de las acciones estratégicas demanda tener en cuenta un conjunto de salidas en cuanto a los elementos teóricos y

metodológicos de la competencia orientado a:

- La comprensión de la relación sistémica que se establece entre los conocimientos, habilidades, actitudes y valores y los contenidos interculturales a trabajar. La relación contenido- contenido intercultural juega un papel importante en el proceso de formación de esta competencia.
- La selección de los contenidos interculturales y su gradación se realiza a partir de los criterios de selección establecidos por Neuner (1998). La elección del criterio de selección orientado a la enseñanza y aprendizaje del fenómeno intercultural se respalda a partir de que este criterio centra su atención en el proceso de enseñanza aprendizaje y su relación con este fenómeno.
- La comprensión de las nuevas categorías y subcategorías de la competencia intercultural integrada (Anexo 13), que emergen a partir del estudio de caso, y que alcanza internamente tanto al nivel estructural y funcional de las competencias discretas.
- La comprensión de la necesidad de la integración de las secuencias de aprendizaje de esta competencia, abordadas desde el sistema de conocimientos, habilidades y valores en la Disciplina Integradora de la profesión con los niveles de dominio de esta competencia establecidos a partir de los criterios: complejidad, reflexión, autonomía y profundización.
- El diseño de las secuencias de aprendizaje de la competencia intercultural integrada se realiza a partir del proceso de planificación teniendo en cuenta el modelo dinámico de planeación didáctica de secuencias de aprendizaje establecido por Díaz-Barriga (2013).
- La consolidación del estilo de trabajo pedagógico del profesor, con el grupo, durante las actividades docentes y de trabajo metodológico con los demás profesores de forma que sea democrática, participativa, protagónica por parte de los participantes; un proceso negociador, abierto a la reflexión, a la crítica, a la autocrítica de las prácticas educativas desarrolladas.
- Las formas de evaluación de la competencia y su relación con los niveles de dominio, las categorías y subcategorías de la competencia intercultural integrada que emergen del estudio de caso.

Fase de evaluación: se ejecuta la valoración de las acciones estratégicas y las

actividades colaborativas entre cada uno de los actores educativos y los sujetos que participan directamente durante la comprensión de la competencia. Esta fase tiene una relación de dependencia con el componente evaluación, en la medida que se evalúan constantemente los procesos y desde la retroalimentación permite que los mismos sean ajustados nuevamente.

El funcionamiento de esta fase está dado en evaluar tres elementos fundamentales: los niveles organizativos para la comprensión de este componente y el rol de los estudiantes; los actores educativos implicados en el proceso de formación de la competencia intercultural integrada y las exigencias psicopedagógicas para la preparación del profesor en la formación de esta competencia (teniendo en cuenta el contexto de formación de la competencia, el rol del Jefe de la Disciplina Integradora de la profesión).

A continuación, se establecen un grupo de acciones de evaluación:

1. La valoración del proceso de formación de la competencia intercultural integrada y las influencias del trabajo metodológico que desarrolla el jefe de la Disciplina Integradora de la profesión.
2. La valoración de la transformación que se produce en cada uno de los actores educativos que participan en la formación de la competencia, con un mayor énfasis en los estudiantes.
3. La valoración de la coherencia pedagógica en la comprensión de los elementos teóricos y metodológicos de esta competencia. Coherencia en cuanto a las formas y procedimientos utilizados.

3.1.3.3 Componente proceso docente- educativo

A partir de las demandas del contexto, el resultado del diagnóstico, la comprensión y dominio teórico metodológico de la competencia intercultural integrada, se establece la necesidad de facilitar y concretar la formación de esta competencia desde el punto de vista teórico y metodológico, en este aspecto radica básicamente el objetivo de este componente.

El componente proceso docente- educativo constituye un momento integrador de todas las influencias educativas hacia los estudiantes y abarca su formación integral; establece como una de las premisas fundamentales la unidad dialéctica entre instrucción y educación y en él se dan los requerimientos, a partir de las condiciones y situaciones.

Estas condiciones y situaciones están determinadas por la dinámica que ocurre en este componente, el cual tiene en cuenta las relaciones sistémicas que se dan entre las categorías modelo del profesional, formación Integral y secuencias de aprendizaje.

Otro de los elementos que caracterizan la estructura de este componente está dado en que las relaciones que se dan en él, van a tener un carácter social, individual, activo, comunicativo, motivante, significativo, colaborativo y consciente. La formación de la competencia considera además las propias particularidades del grupo y no descarta la influencia de algunas variables demográficas, así como las necesidades propias del mismo, tiene en cuenta el carácter social porque este proceso de formación ocurre en condiciones socioculturales, en sociedad sin embargo, no descarta el carácter individual en los estudiantes, lo personal, los elementos propios que lo caracterizan y los hace diferentes unos a otros.

La comprensión del modelo del profesional de Turismo constituye un elemento necesario en la formación de la competencia intercultural integrada, constituyendo una exigencia de este componente para profesores, empleadores y para el jefe de la Disciplina Integradora de la profesión. De este modelo se desprenden los principales problemas profesionales; el objeto de trabajo de la profesión de Turismo; los modos de actuación, los campos de acción, la esfera de actuación y las principales funciones profesionales. El modelo del profesional se convierte en una brújula hacia dónde debe estar la mirada en el proceso de formación de este profesional.

En su dinámica, este componente, tiene relaciones de subordinación con el componente contexto, teniendo en cuenta el modelo del profesional de Turismo y al analizar las condiciones socio históricas concretas en torno al perfil de este profesional. Las condiciones actuales en Cuba replantean la necesidad de formación de un profesional de Turismo con un perfil más amplio que no sólo sea capaz de desempeñarse a un nivel empresarial u organizacional, aunque continua siendo la aspiración fundamental del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y el Ministerio de Educación Superior, una vez que se analiza el plan de otorgamiento de plazas una vez que egresa, para estar a tono con las condiciones del país y la apertura y disponibilidad del trabajo por cuenta propia, se crean las condiciones para que este profesional de Turismo se le amplíen las esferas de actuación.

El componente proceso docente educativo también tiene relaciones de dependencia del

componente determinación de necesidades; el proceso de formación de conocimientos, la adquisición de habilidades se produce de forma gradual desde niveles más simples hasta los más complejos, se requiere para su formación y desarrollo partir del conocimiento del estado inicial, la realización del diagnóstico constituye una exigencia obligatoria.

Entre el modelo del profesional y formación integral, en el marco de este propio componente, se dan relaciones de dependencia y subordinación. Desde la propia concepción del modelo de este profesional se establecen los objetivos generales de la carrera, los cuales se articulan a partir de los objetivos generales del modelo pedagógico de la universidad cubana, el cual establece que el objetivo general de la educación superior está en contribuir con la formación integral constituyendo la vía mediatizadora fundamental para la adquisición de conocimientos, procedimientos, normas de comportamientos y valores legados por la humanidad.

La formación integral comprende además la contribución al quehacer de la formación de valores en los profesionales de forma plena dotándolos de cualidades de alto significado humano, aspectos que se tienen en cuenta en propia concepción del modelo de este profesional de Turismo, en la comprensión de los valores a desarrollar. La adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades contribuirá a la formación de intereses cognoscitivos y a mejorar las relaciones que se establecen entre los estudiantes propiciando el fortalecimiento de cualidades, valores y normas de comportamiento.

La formación integral del profesional de Turismo comprende un conjunto de dimensiones esenciales cuya integración garantiza el objetivo de este proceso, con una mirada a ellas desde una perspectiva holística e integradora; estas dimensiones se deben tener en cuenta por los profesores y por el jefe de la Disciplina Integradora de la profesión durante el proceso de formación de la competencia intercultural integrada:

- Dimensión instructiva: tendrá en cuenta la práctica de la profesión de Turismo y la formación de conocimientos-habilidades-actitudes-valores en función de los problemas de la actividad laboral. Se pondrá en contacto a los educandos con el objeto de la profesión creando nexos con los modos de actuación desde los menos simples a los más complejos y creando el vínculo estudio y trabajo.
- Dimensión educativa: el papel de la labor educativa que juega en el proceso de formación de los educandos a partir de las influencias educativas de los diferentes

actores educativos.

- Dimensión desarrolladora: el proceso de formación del estudiante se realiza a partir de la visión de que el estudiante convive en una sociedad y desde su posición de ser social debe contribuir con la propia sociedad. La formación de la personalidad y de diversos valores es el resultado de la influencia ejercida por la sociedad, la escuela y la familia.

Los aspectos organizativos relacionados con la formación integral del educando que garanticen los niveles de calidad deseados, así como las funciones que deben cumplir los principales actores educativos que participan en este proceso quedan establecidas en la Resolución 2/2018. Esta resolución se convierte un documento oficial de consulta tanto para los profesores y directivos de la carrera de Licenciatura en Turismo, el mismo posee una gran importancia desde el eslabón de base y en su expresión quedan sintetizadas las áreas de resultados claves a trabajar en el marco del proceso docente educativo.

El enfoque de formación de la educación superior cubana está respaldado por el enfoque por objetivos, comprende la formación integral amparado en el modelo del profesional al establecer el sistema de conocimientos a adquirir, las habilidades a desarrollar y los valores a formar. Sin embargo, la empresa turística cubana exige competencias profesionales en los recursos humanos en formación; el proceso de gestión empresarial se mueve a nivel de competencias, existiendo una falta de coordinación en la concepción de formación de ambos niveles, elemento que crea las condiciones para la búsqueda de un punto intermedio entre ambos enfoques de formación para los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Turismo.

Ruíz (2010) plantea que no se entra en dicotomía en la concepción simultánea de ambos enfoques al hacerlos converger en un mismo sistema educativo. Ambos enfoques pueden confluir y responder a una realidad objetiva determinada. Sin embargo, está en las manos de los docentes crear los nexos y puentes pertinentes para establecer una correlación en los dos enfoques de formación, siempre que desde el punto de vista epistemológico no sean divergentes y en la cual se puedan encontrar puntos de coincidencias.

Para las instituciones que mantienen una política de formación por objetivos es posible y factible la formación de competencias, la clave está en la orientación a objetivos que se

deben perseguir para lograr una relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia que se requiere de este proceso de formación; además de tener en cuenta los resultados de aprendizaje que la sociedad le exige a la universidad y el perfil que demanda la sociedad para que el egresado pueda insertarse de forma creadora.

El objetivo debe estar orientado a la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades, actitudes y valores y la capacidad de aplicar esos recursos de forma adecuada en situaciones cada vez más complejas. Los objetivos deben estar dirigidos a plantear lo que debe conocer el estudiante, lo que debe hacer con lo que conoce y debe tener en cuenta el tipo de competencia con el que lo enfrenta.

La formación de competencias en medio de un enfoque por objetivo debe tener en cuenta dos elementos fundamentales: el proceso de formación de la competencia intercultural integrada debe abarcar las competencias genéricas (para toda la vida) y las competencias específicas (disciplinares, profesionales y discretas). Debe comprender además los objetivos formativos dados en la adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades, actitudes y valores más la capacidad de aplicarlos de forma adecuada en situaciones complejas.

La formación de la competencia intercultural integrada se canaliza desde la Disciplina Integradora de la profesión. La selección de esta disciplina está dada precisamente porque ella constituye la columna vertebral del proceso de formación de la carrera de Licenciatura en Turismo, responde a la lógica de esta profesión y asegura el dominio de los modos de actuación del profesional; ésta abarca más de un tercio de la cantidad de asignaturas de toda la carrera de Licenciatura en Turismo, con presencia en todos los años académicos. El contenido fundamental de esta Disciplina está basado en la esfera laboral-investigativa por lo que la práctica laboral investigativa constituye un espacio importante para el desarrollo de los modos de actuación de los estudiantes, propicio para la evaluación del desempeño de ellos y a la vez la valoración de los niveles de dominio de esta competencia en entornos profesionales. La concepción de la Disciplina Integradora de la profesión por el Plan “E” de estudios según aparece en la *Tabla 6*. (Anexo 14).

La formación de esta competencia se realiza a partir del proceso de enseñanza y aprendizaje, desde la clase propiamente. Se retoma la estructura de esta disciplina para establecer la planificación de las secuencias de aprendizaje desde cada una de las

asignaturas de la misma, con la excepción de las prácticas laborales investigativas donde se valora el desempeño del estudiante y se utiliza como forma de evaluación y retroalimentación propiamente.

Los elementos teóricos y metodológicos relacionados con las categorías y subcategorías de la competencia intercultural integrada (Anexo 13); los contenidos interculturales que favorecen la formación de esta competencia (conocidos como las dimensiones e indicadores culturales de Hofstede (1995); la estructura de las secuencias de aprendizaje y los niveles de dominio de esta competencia, quedan sistematizados desde el marco teórico de esta investigación, con lo que no se pretende ser redundante en tal sentido en el análisis de los mismos, sino que en el marco de este componente se explica de manera procedimental cómo se debe implementar.

Guía para el trabajo con las secuencias de aprendizaje desde cada una de las asignaturas:

1. La creación de las secuencias de aprendizaje debe estar respaldada, desde el punto de vista metodológico, por la guía del modelo dinámico de planeación didáctica de las secuencias de aprendizaje diseñado por Díaz-Barriga (2013).
2. La etapa de planeación incluye el análisis de los contenidos propios de la Disciplina Integradora de la profesión, las asignaturas que comprende esta disciplina, e incluye vincular con la realidad en situaciones contextuales. Esta etapa contempla el análisis de los contenidos interculturales convergentes con el sistema de contenidos de la asignatura.
3. Tanto las orientaciones generales para la evaluación, así como los niveles de dominio de esta competencia, están estructurados a partir de los criterios: complejidad, reflexión, autonomía y profundización; los niveles de dominio se clasifican en básico, intermedio o avanzado.
4. La estructura de las secuencias de aprendizaje para la Disciplina Integradora de la profesión debe ser un punto de partida para analizar la planeación gradual de los contenidos interculturales en la Disciplina Integradora de la profesión. Los ejemplos de esta estructura se pueden encontrar en la *Tabla 7* (Anexo 15)

3.1.3.4 Componente evaluación

La evaluación parte del presupuesto de que esta ha de entenderse como proceso y resultado, estableciéndose una unidad dialéctica entre ellas. Desde el punto de vista de

su estructura teórica, la evaluación, como proceso, abarca todos los componentes con el objetivo de perfeccionar la preparación pedagógica que requiere el profesor para transformar la formación de esta competencia. Este componente influye de forma horizontal y vertical en el resto de los componentes, a partir de su propio funcionamiento interno, al buscar una valoración profunda, la retroalimentación, a partir de su implementación, la cual permite el rediseño de los componentes, en caso que fuera necesario.

La dinámica y funcionamiento permite analizar las relaciones de dependencia y subordinación que se dan con el resto de los componentes del modelo. Para la evaluación del modelo se concibe el procedimiento utilizado por Artiles (2010) quien concibe la evaluación de contexto, diseño, proceso y resultados, con el objetivo de que los actores que participen en este proceso puedan tomar decisiones y transformar la formación de la competencia.

El funcionamiento de este componente plantea que la evaluación de contexto se realiza desde una etapa inicial, con la finalidad de analizar la situación del contexto con la que se va a interactuar, establecer las condiciones que hacen viable o no la implementación del modelo; así también crear las condiciones para determinar la influencia de los actores educativos que participan en el proceso de formación; determinar los conocimientos previos, las necesidades y potencialidades de esta competencia; determinar las transformaciones en el proceso de comprensión y dominio de la competencia intercultural integrada en el proceso docente y educativo.

La evaluación analiza las condiciones que reúne el modelo para poder ser evaluado, se analiza si los objetivos son redactados de forma precisa, si entre ellos se establece una relación entre sí, se determinan si son realizables; se evalúa la estructura y funcionamiento del modelo propuesto de forma adecuada y entendible, así como las condiciones creadas para su implementación. Con este tipo de evaluación se pretende comprobar que los elementos relacionados con las secuencias de aprendizaje y los niveles de dominio están diseñados de tal forma que puedan ser evaluados.

La evaluación como proceso valora la implementación del modelo propuesto una vez iniciado su funcionamiento, siguiendo la trayectoria de los componentes diseñados. Esta valoración debe tener en cuenta: la viabilidad de los componentes; nivel de participación los actores educativos implicados; nivel de coherencia entre el modelo diseñado y la

realidad.

Finalmente, la estructura del funcionamiento de este componente permite analizar la evaluación como resultado, así también valorar el alcance de la transformación esperada con respecto a la comprensión del proceso de formación de esta competencia y la toma de decisiones para el perfeccionamiento del modelo. Este tipo de evaluación permite establecer juicios de valor como resultado a partir de la relación entre la consecución de resultados y las posibles causas de los mismos.

Este último momento propicia la valoración del progreso de los estudiantes, a partir de sus proyecciones, nivel de dominio alcanzado, motivación e implicación. La evaluación sistemática se debe utilizar en todas las actividades de implementación de las secuencias didácticas en la Disciplina Integradora de la profesión. Se sugiere ofrecer resultados parciales sobre las transformaciones que van ocurriendo en los estudiantes en relación a la adquisición de esta competencia y así ir rediseñando el modelo desde la propia práctica para realizar una evaluación final de los resultados obtenidos.

3.2 Evaluación del modelo pedagógico para la formación de la competencia

intercultural integrada a través de grupo de discusión (foro virtual colaborativo)

El grupo de discusión (foro virtual colaborativo) es una técnica rápida y eficaz por el potencial que posee para confrontar, valorar y enriquecer criterios, concepciones, valoraciones en función de evaluar la pertinencia, aplicabilidad, flexibilidad, novedad y relevancia de determinados temas y contenidos. Los foros virtuales de discusión marcan pautas en los estudios interesados en el impacto del intercambio colaborativo mediante el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), específicamente de los grupos de discusión que han abordado los procesos análisis y evaluación incrementan la participación de los ponentes y el pensamiento crítico hacia los temas de análisis lo cual se hace muy factible en un mundo tan dinámico donde las personas están hiperconectadas con mayor motivación y orientación a este tipos de espacio.

Para someter el modelo al criterio de los segmentos de análisis en forma de foro virtual colaborativo se escogió la metodología propuesta por Kutugata (2016). Este autor aborda una metodología que combina la estructura de conformación de los foros virtuales colaborativos con el análisis de los contenidos que devienen en las transcripciones, confrontaciones y estados de ánimos propios de la arquitectura de la red

social, lo cual es pertinente para facilitar la evaluación del modelo. Según Kutugata (2016), “el foro virtual colaborativo es un espacio de constante interacción en la resolución de problemas, elaboración de proyectos o de discusiones sobre temas concretos y complejos. Cada participante tiene definido su rol de colaborador en el logro de aprendizajes compartidos, y el investigador participa como moderador y mediador, orientando los temas colaborativos hacia los objetivos de la investigación” (p.6).

La selección de esta técnica está dada fundamentalmente por las posibilidades de enriquecimiento del investigador de los análisis y las confrontaciones, así también por el proceso de maximización del tiempo, al facilitarle a los trabajadores del sector turístico, como públicos de la investigación, la participación en el mismo teniendo en cuenta las responsabilidades y cargos que poseen y las facilidades de encontrarse hiperconectados, con accesibilidad a las redes sociales.

Se seleccionan intencionalmente a los miembros del Grupo “Amig@s del CETUR” desde la red social de Facebook. Este grupo está integrado por profesores de la carrera de Licenciatura en Turismo de la UCLV; egresados de la carrera de esta carrera; investigadores en la temática de competencia intercultural y educación intercultural; profesores de la carrera de Licenciatura en Turismo de otros CES; empleadores y directivos de entidades turísticas; estudiantes de pregrado de la carrera de Licenciatura en Turismo; estudiantes de posgrado de la Maestría en Gestión Turística y aspirantes de los doctorados en Ciencias Económica y Ciencias Pedagógicas.

La aplicación de esta técnica no comprende inicialmente los criterios de selección de los públicos debido a que lo que se busca es de la disponibilidad de los ponentes y la asequibilidad de la información provista por ellos de acuerdo a sus conocimientos y habilidades, donde los participantes de forma voluntaria consienten su participación en los temas y los aportes y sus criterios; y éstos se diversifican desde diversas perspectivas sobre el principio de la interdisciplinariedad.

Sin embargo, en una etapa inicial de análisis de los públicos de este grupo, se determinó compulsar la participación de siete profesores investigadores que, por un grupo de criterios establecidos, pueden ser considerados líderes de opinión en el proceso de evaluación del modelo pedagógico para la formación de la competencia intercultural integrada. Los criterios de selección para estos líderes de opinión fueron los siguientes:

1. Accesibilidad para acceder al foro virtual colaborativo, a la red social Facebook;

disponibilidad de tiempo y motivación para analizar las propuestas.

2. Posesión de experiencias en lo referido a la creación de modelos pedagógicos; experiencia en la investigación educativa, así como en la participación de foros digitales, blogs, sitios webs.
3. Posesión de conocimientos sobre la educación intercultural y la competencia intercultural.

Los profesores seleccionados cuentan con más de 5 años en el ejercicio de la docencia de la enseñanza en la educación superior. El 100 % es graduado universitario y son portadores de adecuados valores morales. La participación esperada de los ponentes en el foro virtual colaborativo se supera cualitativa y cuantitativamente a partir de que se fueron aportando nuevos temas y discusiones, se añadieron nuevos participantes en la medida que se suscitaban nuevos temas, enriqueciendo los análisis, aportando nuevos datos, informaciones, vivencias, testimonios y juicios que son significativos.

Se suscitaron un total de 9 temas de análisis y estos a la vez suscitaron 12 subtemas en torno al objeto de investigación, se incluyeron los aspectos relacionados con los componentes del modelo y su argumentación teórica y metodológica. Además, los aportes enriquecieron las diferentes formas de apreciar la formación de la competencia a partir del criterio de egresados, empleadores, líderes de opinión, así como la confrontación de criterios propició el análisis profundo de diferentes criterios, valoraciones y evaluaciones que emergieron de los intercambios.

Procedimiento empleado:

La herramienta del foro virtual colaborativo es provechosa en la medida que, los temas, segmentan a sus propios públicos de forma intencional. Los análisis relacionados con los elementos teóricos y metodológicos de modelo fueron realizados por ponentes que dominaban estos aspectos de forma teórica, sus argumentos fueron enriquecedores en la medida que no se sentían presionados por el investigador en un ambiente académico de intercambio desde diversas perspectivas. El desarrollo del foro virtual colaborativo comprendió los siguientes pasos:

1. Establecimiento de los objetivos de investigación; los ejes del contenido de análisis.
2. Chequeo del espacio virtual, las condiciones externas e internas para propiciar el debate, los públicos del foro y delimitación temporal y espacial de los temas del foro, así como de los participantes en el mismo.

3. Administración y moderación de los temas de interés, supresión y eliminación de temas y subtemas de poco o ningún interés.
4. Incorporación de nuevos líderes de opinión en la medida que las valoraciones se vuelven repetitivas y recurrentes.
5. Análisis de las transcripciones, interacciones y emociones a partir de la metodología de análisis de contenidos de Newman, Webb y Cochrane (1995).
6. Delimitación de los resultados del análisis del contenido a partir de las categorías y establecimiento de conclusiones.

El análisis de las transcripciones de los ponentes, sus interacciones suscitadas y la calidad de las expresiones de emociones experimentadas por los ponentes, le proveen al investigador la retroalimentación del proceso, desde el punto de vista cualitativo. Este estudio de análisis se hace a partir la técnica de análisis de contenidos de los autores Newman, Webb y Cochrane (1995), la cual permite analizar los contenidos de las interacciones en foro de discusión. Las categorías de análisis del contenido establecidas por estos autores son: comprensión del contexto; calidad del contenido; relevancia e importancia; novedad, información, ideas, soluciones; incorporación de conocimiento externo, experiencias para asumir el problema; flexibilidad; vinculación de ideas e interpretaciones; justificación, pertinencia y utilidad práctica.

La información que se obtiene es procesada mediante esta técnica en la *Tabla 8* (Anexo 16). Se toman criterios de análisis, como métrica para evaluar los criterios de evaluación (mal; regular; bien; muy bien y excelente) con el objetivo de determinar elementos cualitativos en la información procesada mucho más que elementos cuantitativos. Los públicos del foro son segmentados de la siguiente forma: (1) líderes de opinión; (2) profesores y directivos; (3) empleadores y directivos de entidades; (4) egresados de la carrera de Licenciatura en Turismo; (5) estudiantes de pregrado y posgrado. Los resultados exponen a continuación:

Los participantes de todos los segmentos de públicos convergen en emitir un criterio de excelente a la respuesta del modelo a las necesidades actuales y al contexto socio histórico concreto. Sin embargo, hay participantes de los segmentos que argumentan elementos que se enriquecen la valoración de los públicos sobre el modelo: participantes de los segmentos (1), (2) y (3) manifiestan insatisfacciones en cuanto a la claridad en la concepción de las normativas del contexto empresarial y se pronuncian por la escasa

concepción en el mismo de las oportunidades para el sector privado en el turismo, desde la concepción de este modelo del profesional. Participantes de los segmentos (4) y (5) manifiestan en la necesidad de hacer más hincapié en cuestiones concretas de la carrera que no responden al contexto socio económico actual y que se evidencian las políticas de gestión empresarial en Cuba donde la gestión intercultural en la empresa aún no constituye un eje de análisis.

Varios foristas de los segmentos (1), (2) y (3) valoran de forma excelente la pertinencia del modelo a partir de las necesidades de la formación de los estudiantes de pregrado; varios de estos públicos argumentan sobre el crecimiento y evolución de nuevos mercados especializados que demandan de profesional más capacitados, en esta competencia. El segmento (4) evalúa de muy bien la pertinencia del modelo en función de las necesidades de formación y públicos de estos segmentos añaden que es además importante tener en cuenta, que se deben establecer más vínculos universidad-empresa para que exista una relación más directa entre en la formación de los estudiantes y las políticas empresariales de gestión, elemento que ocurre con la competencia intercultural. Públicos del segmento (5) lo evalúa de bien, a pesar de la insatisfacción por la empresa turística al no existir una relación directa entre el proceso de formación en la universidad en función de las competencias empresariales demandadas por sus egresados, sin embargo, la empresa turística plantea la necesidad de la formación de competencias en el nivel precedente del egresado, la Educación Superior, debido a las propias estructuras de bases y de formas de gestión que se usan en la empresa actual, elemento que este segmento (5) valora de muy bien como una salida que se tiene en cuenta en el modelo.

Los segmentos (1) y (2) ponderan que el modelo es relevante para el profesional de la carrera de Licenciatura en Turismo y lo evalúan de excelente, en la medida que el modelo analiza profundamente los aspectos relacionados con el objeto de trabajo de la profesión, los modos de actuación, los campos de acción, las esferas de actuación. A pesar de ello, se confrontaron criterios de forma divergente entre diferentes foristas del segmento 1 y 2 en torno a las principales funciones profesionales, teniendo en cuenta los cambios socio económicos que se desarrollan en Cuba en este momento en relación a las facilidades para emprendedores y trabajadores por cuenta propia. Un criterio convergente entre todos los públicos es que el concepto de competencia intercultural integrada comprende cuestiones propias para este profesional de Turismo en una

relación directa con el modelo del profesional y lo que se espera del mismo.

Los criterios en cuanto a la novedad del modelo por parte de los públicos son convergentes, y su evaluación es de excelente, específicamente por foristas del segmento (1), (2) y (3). El resto de los segmentos no fueron capaces de identificar la novedad del mismo en sus parlamentos. Las bases interdisciplinarias del modelo, según el criterio de los segmentos (1) y (2) es positiva, teniendo en cuenta el análisis de la evolución de la competencia, las relaciones interdisciplinarias en su concepción; la estructura interdisciplinaria a partir en la concepción de las secuencias de aprendizaje desde la Disciplina Integradora de la Profesión, por lo que estos segmentos evalúan de muy bien este indicador.

Los criterios en cuanto a las posibilidades para analizar las experiencias de los implicados, todos los segmentos convergen en ponderar que se analiza de manera profunda a partir de las exigencias y requisitos establecidos en el componente Determinación de necesidades, por lo que el criterio de evaluación es de excelente. Los criterios ofrecidos por los segmentos (1), (2) y (3) consideran que la estructura del modelo es flexible, aspecto que no es confrontado por el resto de los segmentos implicados en la evaluación, y este indicador es evaluado por los foristas participantes como muy bueno.

3.3 La implementación del modelo pedagógico para la formación de la competencia intercultural integrada

Con el objetivo de implementar el modelo pedagógico para la formación de la competencia intercultural integrada se sugieren desarrollar un grupo de acciones:

1. Garantizar la preparación de los docentes de la carrera de Licenciatura en Turismo para que diseñen las secuencias de aprendizaje de las asignaturas de la Disciplina Integradora de la profesión para la formación de la competencia intercultural integrada.
2. En el colectivo de carrera deben realizarse un grupo de transformaciones que permitan la implementación del modelo, entre ellas:
 - a) Tomar conciencia de la necesidad de la formación de la competencia intercultural integrada en el profesional de Turismo.
 - b) Proyectar el trabajo metodológico en función de acercar un modelo por objetivos a un modelo por competencias como parte del perfeccionamiento continuo de la calidad del proceso docente educativo en la carrera de Licenciatura en Turismo.

c) Elevar el rigor a la selección de la red de entidades docentes y entidades laborales de base apropiadas para la implementación del modelo pedagógico para la formación de la competencia intercultural integrada articulado con los modos de actuación del modelo del profesional de Turismo.

d) Diseñar acciones de carácter investigativo relacionada con la competencia intercultural integrada propias para esta carrera de Licenciatura en Turismo.

e) Implicar a los centros empleadores en el modelo por competencias tanto en la formación para el empleo como en la formación posgraduada e implementar formas de evaluación en correspondencia con el modelo de formación de la competencia.

Además de estos elementos es necesario tener en cuenta algunas recomendaciones con el objetivo de llevar a cabo las transformaciones necesarias:

1. Elaborar plan de superación conforme a las demandas que tiene el modelo de formación por competencias.

2. Diseñar planes de entrenamiento en el puesto de trabajo para implementar el modelo.

3. Concebir dentro del plan de trabajo metodológico de la carrera actividades de carácter instructivo-demostrativo relacionadas con la formación por competencias.

3. Concebir dentro de las acciones de la estrategia educativa, los contenidos curriculares relacionados con la competencia intercultural integrada e incorporar a las acciones de trabajo extensionistas.

Conclusiones del capítulo

En el capítulo se presenta el modelo pedagógico para la formación de la competencia intercultural integrada el cual está integrado por varios componentes. Se expresa la dinámica funcional y movimiento desde la concepción sistémica de la formación de esta competencia que transita por varios momentos del proceso cuyo núcleo es el dominio de la competencia.

Se incluye además la valoración del modelo pedagógico para la formación de la competencia intercultural a partir del grupo de discusión (foro virtual colaborativo) lo cual confirma la pertinencia y factibilidad del mismo, así como su contribución a la formación de esta competencia.

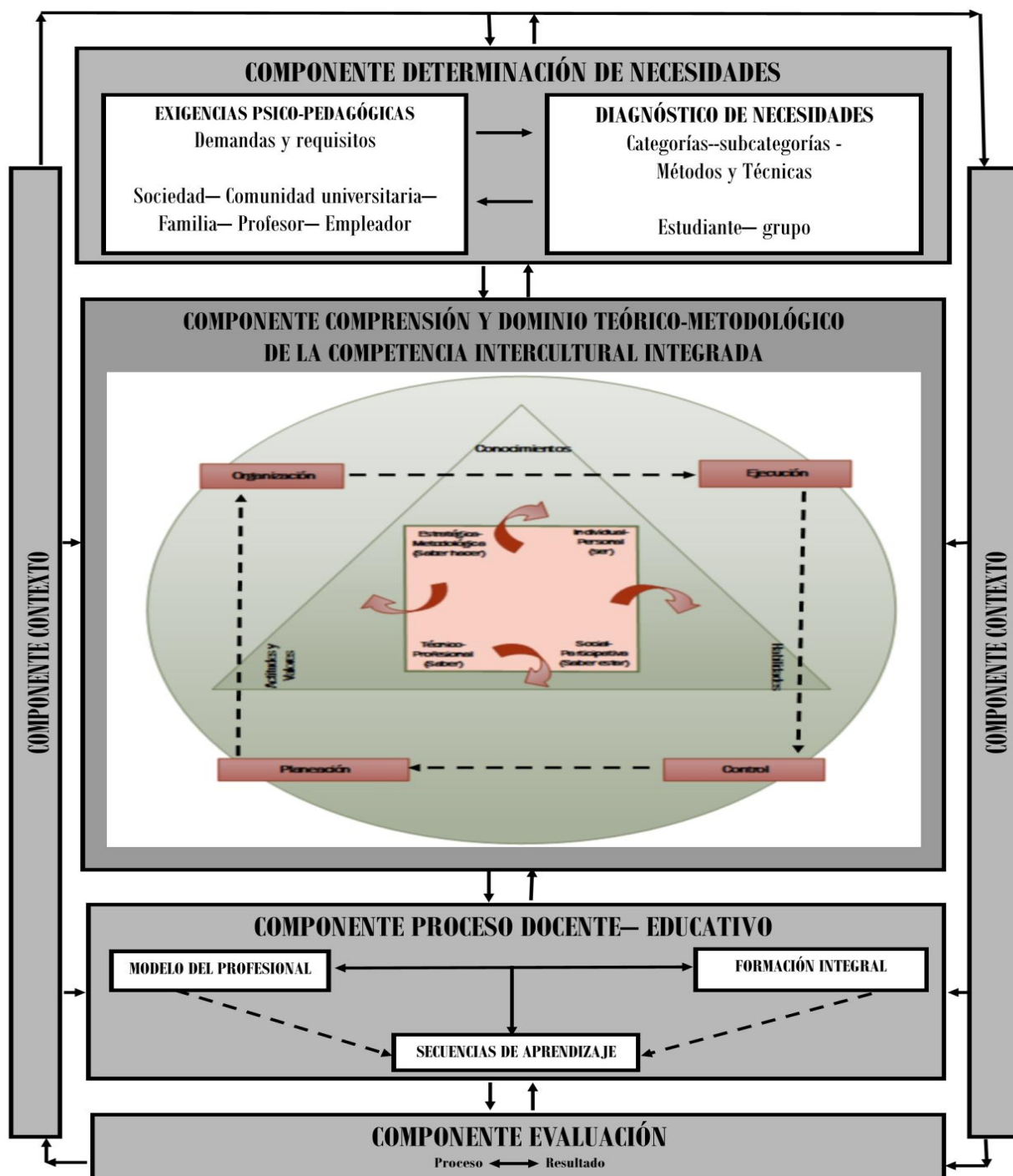


Figura 1. Modelo pedagógico para la formación de la competencia intercultural integrada.
Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

1. Los referentes teóricos acerca de la competencia intercultural integrada sustentan la comprensión de esta como una competencia profesional entendida como configuración psicológica, cuyo contenido se constituye en elementos cognitivos, procedimentales y actitudinales que de forma sinérgica se integra con las competencias discretas que permiten la interacción entre sujetos de diferentes sistemas culturales en contextos profesionales y la resolución de conflictos interculturales que emanan a partir de estas relaciones profesionales.
2. El estudio de caso permitió determinar el estado de la formación de la competencia donde se revela que los estudiantes adolecen de los conocimientos sobre los contenidos interculturales, aunque poseen habilidades que le permiten conducirse en un sistema interpretativo multicultural, presentan dificultades en la interpretación de acontecimientos de otros sistemas culturales, además se identifican las categorías de análisis que emergen y constituyen los antecedentes para la concepción del modelo pedagógico para la formación de la competencia intercultural integrada.
3. Las categorías y subcategorías de la competencia intercultural integrada que justifican el diseño del modelo pedagógico, a partir del estudio de caso, se integraron y así también emergieron nuevas subcategorías.
4. El modelo pedagógico para la formación de la competencia intercultural integrada está integrados por varios componentes: el contexto, la determinación de necesidades, la comprensión y dominio teórico-metodológico de la competencia, el proceso docente-educativo y la evaluación. La dinámica funcional y movimiento desde la concepción sistémica de la formación de esta competencia transita por varios momentos del proceso cuyo núcleo es el dominio teórico-metodológico de la competencia, desde la Disciplina Integradora de la profesión, a partir de la planeación de las secuencias de aprendizaje de cada una de asignaturas que la integran.
5. La valoración del modelo pedagógico para la formación de la competencia intercultural a partir del grupo de discusión (foro virtual colaborativo) confirma la pertinencia y factibilidad del mismo, así como su contribución a la formación de esta competencia ya que permite la viabilidad de los componentes, el nivel de participación de los actores educativos y la coherencia entre el diseño y la realidad.

RECOMENDACIONES

RECOMENDACIONES

1. Utilizar los resultados aportados, para el desarrollo de la competencia cultural integrada en otros niveles de dominio, así como su tratamiento particular en las acciones de formación permanente del profesional de Turismo desde el posgrado académico.
2. Dar seguimiento por la vía de la investigación científica a otras aristas de este objeto relacionadas con la planeación de las secuencias de aprendizaje para los diferentes niveles de dominio y asignaturas de la Disciplina Integradora de la profesión de la carrera de Licenciatura en Turismo y los procedimientos evaluativos de las secuencias de aprendizaje en los diferentes niveles de dominio.
3. Sistematizar el estudio de caso como método de la investigación cualitativa el cual permitirá el perfeccionamiento de las categoría y subcategorías conformadoras de la competencia intercultural integrada que emergen de este tipo de estudio.
4. Divulgar los resultados de esta investigación en el colectivo de la carrera de Licenciatura en Turismo, la Facultad de Ciencias Económicas y la comunidad universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, Ramón. (2010). Necesidad del Currículo por competencias. Recuperado de: http://www.ucsm.edu.pe/rabarcaf/documentos/Nec_Curr_x_comp_doc.pdf
- Abe, H. I y Wiseman, R. L. (1983): A cross-cultural confirmation of the dimensions of intercultural effectiveness, in: International Journal of Intercultural Relations, 7, S. 53-69.
- Acosta, Y. (2008). Programa de asesoramiento colaborativo para la superación de los profesores en atención a la diversidad social desde el contexto universalizado de la Educación Superior. Tesis en opción al grado académico de Máster en Educación, Universidad de Sancti Spíritus, Cuba
- Addine, F. y col. (2002). Principios para la dirección del proceso pedagógico. Compendio de Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación. Cuba
- Adler, N. y Aycan, Z. (2018) Cross-cultural interaction: what we know and what we need to know. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. (Nº 5), pp.307-333. Recuperado de: <http://orgpsych.annualreviews.org>
- Aguaded, E., De la Rubia, P. y González, E. (2012). Análisis de las competencias interculturales en la Formación del profesorado. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID). Número Monográfico, octubre, 2012, pp. 156-171. Recuperado de: <http://www.revistareid.net/monografico/n2/REIDM2art8.pdf>
- Aguado, M. T. (1991). La educación intercultural: conceptos, paradigmas, realizaciones. En M. C. Jiménez Fernández (Ed.), Lecturas de pedagogía diferencial (pp. 89-104). Madrid: Dykinson.
- Aguado, M. T. (2003). Pedagogía Intercultural. Madrid: Edit. Mc Graw-Hill.
- Aguado, M. T. (2004). "Educación intercultural. La ilusión necesaria". En Aula Intercultural. Recuperado de: http://www.aulaintercultural.org/article.php3?Id_article=646

Alex, L. (1991). Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de Cualificación. Formación Profesional, 2:23-27.

Alonso, L.; Salmerón, H. y Azcuy, A.B. (2008): "La competencia cognoscitiva como configuración psicológica de la personalidad. Algunas distinciones conceptuales". Revista Mexicana de Investigación Educativa. Distrito Federal. México año/vol. 13, núm. 039 pp. 1109-1137.

Álvarez, I. M. (2001). La enseñanza y el aprendizaje en la Universidad de cara al siglo XXI. Conferencia especializada a la I Conferencia Internacional Problemas Pedagógicos de la Educación Superior 25-29 junio. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Centro de Estudios de Educación. Cuba.

Álvarez, M. E. (2012). Sistema de actividades para favorecer la gestión del conocimiento intercultural desde la asignatura Cultura Latinoamericana y Caribeña de la carrera de Estudios Socioculturales en la sede Universitaria Municipal. Tesis en opción al grado de Máster en Educación Superior. Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas. Santa Clara.

Álvarez de Zayas, C. (1999). Didáctica. La escuela en la vida. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Cuba.

Álvarez de Zayas, C. (2001). El diseño curricular. La Habana: Ed. Pueblo y Educación. Cuba.

Andréu, J. (2001). Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. Documento de trabajo, S2001/03. Centro de Estudios Andaluces. Recuperado de: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>

Aneas, M.A. (2003). Competencias interculturales transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades formativas. Tesis en opción al grado académico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Barcelona, España.

ANECA (2004). Informe de la Comisión de Evaluación del diseño del Título de Grado de

Turismo. ANECA. Madrid.

Ang, S. y Inkpen, A. C. (2008). Cultural Intelligence and offshore outsourcing success: A framework of firm-level intercultural capability. *Decision Sciences*. (Nº 39), pp. 337 - 358.

Antich de León, R. (1986). *Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. 5ta ed. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.

Arasaratnam, L. A y Doerfel, M. L. (2005). Intercultural communication competence. Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 29 (2), 137- 163.

Arias, M. (2003). “Metodologías de investigación emergentes en economía de la empresa”, *Papers Proceedings 2003*, XVII Congreso Nacional. XIII Congreso Hispano-Francés AEDEM, Université Montesquieu Bordeaux IV, Bordeaux, pp. 19-28.

Arguelles, A. (1996). *Competencias Laborales y Educación Basada en Competencias México*: Limusa.

Armas, N.; Lorences. J. y Perdomo, J. M. (2003). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. Ponencia presentada en el evento Internacional Pedagogía 2003. Cuba.

Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. En F. J. Soto & J. A. López (Eds.), *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades. España.

Arnaiz, P. (2002). Formación específica en Compensación Educativa e Intercultural para agentes educativos. Ponencia presentada en Facultad de Educación. Universidad de Murcia, Murcia. España.

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

- Arteaga, S. (2005). Modelo pedagógico para desarrollar la educación para la paz centrada en los valores morales en la escuela media superior cubano. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", Villa Clara. Cuba.
- Artiles, I. (2010). Modelo pedagógico para la preparación del profesor en las transformaciones de las prácticas evaluativas en el contexto de la Sede Universitaria. Tesis presentada en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Villa Clara. Cuba
- Ávila, B. H. L. (2006) Introducción a la metodología de la investigación. Edición electrónica. Recuperado de: <http://www.eumed.net/libros/2006c/203/>
- Baena, G. (1988) Manual para elaborar trabajos de Investigación Documental. Ed. Editores Unidos Mexicanos, México.
- Banks, J. A. (1981). Multiethnic Education. Theory and practice. Boston: Allyn and Bacon. EE. UU.
- Barrett, M. (2013). Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Beltrán, J. (2002). El nuevo valor de la diferencia. Multiculturalismo y Educación. Barcelona: Edit. UOC.
- Besalú, X. (2002). Diversidad cultural y educación. Madrid: Síntesis Educación.
- Besalú, X. Y Vila, I. (2007). La buena educación. Madrid: Los libros de la Catarata. España.
- Bess, T. (2015). Modelo pedagógico de formación sociocultural para un mejor desempeño profesional del estudiante de Ingeniería en Metalurgia y Materiales desde la labor educativa de la carrera. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara.

- Blanco, N. (2016). El desarrollo de las habilidades investigativas en los estudiantes de Medicina desde la Educación en el Trabajo. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara.
- Bogdan, R. C. y Biklen, S. K. (1982). Qualitative Research for Education: an introduction to theory and methods. London: Allyn and Bacon.
- Bolten, J. (2003) Grenzen der Ganzheitlichkeit: Konzeptionelle und bildungsorganisatorische Überlegungen zum Thema Interkulturelle Kompetenz. Erwagen, Wissen, Ethik. Vol. 14, (Nº 1), pp. 156-158.
- Bolten, J. (2010) Können Organisationen interkulturelle Kompetenz ausbilden? Zum Zusammenspiel von interkultureller Organisations- und Personalentwicklung und Wissensmanagement Interkulturelle Personal- und Organisationsentwicklung. Jena: Edit. Verlag Wissenschaft und Praxis.
- Bolten, J. (2011). Unschärfe und Mehrwertigkeit: "Interkulturelle Kompetenz" vor dem Hintergrund eines offenen Kulturbegriffs. Perspektiven interkultureller Kompetenz. Göttingen: Edit. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bolten, J. (2018). Rethinking Intercultural competence. Documento inédito. Universidad de Jena, Alemania.
- Bolten, J. Y Gröschke, D. (2012). Approaches to Intercultural Competence and its development. Taiwanese Journal of WTO Studies. Vol. 18, pp.43-80. Recuperado de: <http://www.airitilibrary.com/Publication/aldetailedmesh?Docid=18163092-201309-201309130002-201309130002-43-81>
- Bonache, J. (1999). "El estudio de caso como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas", Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa, nº 3, enero-junio, pp. 123-140.
- Borges, S. (1996). Sobre el diagnóstico. Impresión ligera del I.S.P. "Félix Varela". Villa Clara, Cuba.

- Borges, C. (2012). Saberes docentes. Revista Presencia Pedagógica, 110. España.
- Borrero, R. (2012). Modelos pedagógicos apoyados en la interculturalidad y la colaboración a través de la web 2.0. Análisis de una experiencia universitaria. Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la cultura. Salamanca, España.
- Bradford, L. y Beisser, K. (1998). An evaluation and meta-analysis of Intercultural Communication Competence Research. Department of Communication. University of Wisconsin-Milwaukee. Manuscrito no publicado.
- Bringas J. A. (1999). Modelo de Planificación Estratégica Universitaria. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba
- Brislin, W. (1990). Applied cross-cultural psychology. Sage publications. EE. UU.
- Brislin, R. y Yoshida, T. (1994). Improving intercultural modules for cross-cultural programs. Sage. Thousand Oaks. California. EE.UU.
- Bücker, J. y Poutsma, E. (2010). Global management competencies: theoretical foundations. Journal of Managerial Psychology, 25 (8), 829-844.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el Perfeccionamiento profesional de la RFA. Revista Europea de Formación Profesional, 1: 8-14. España.
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cabrera, I. (2007). Superación profesional en educación intercultural: Diplomado para el colectivo pedagógico del año académico en la universidad médica. Tesis en opción al grado de Máster en Ciencias de la Educación Superior. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara.
- Cabrera, I. (2011). Educación intercultural del estudiante universitario: modelo desde la labor educativa del año académico. Tesis en opción a Doctor en Ciencias

Pedagógicas. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara.

Cabrera, I., y Gallardo, T. (2007). La interculturalidad como fuente de atención a la diversidad. En Comunidades: complejidad y perspectiva multidisciplinaria de su praxis. Santa Clara: Editorial Feijóo.

Cabrera, I., y Gallardo, T. (2013). Educación intercultural del estudiante universitario: el enfoque de formación humanístico intercultural. Revista "Actualidades Investigativas en Educación", 13 (3), 1-34. Costa Rica.

Cabrera, K. y González, L. (2006). Currículo universitario basado en competencias, Barranquilla: Ediciones Uninorte.

Campos, L. M. (2011). Sistema de actividades didácticas para el desarrollo de la competencia sociocultural en idioma inglés en los estudiantes de la Licenciatura en Turismo. Tesis en Opción al Grado de Máster en Educación Superior. Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas, Cuba.

Campos, L. M. (2012). Actualidad, tendencias y perspectivas del Turismo en Cuba: interculturalidad y Turismo. Centro de Estudios Inter-Americanos (CIAS); Evento Internacional Series Interculturales. Graz, Austria.

Campos, L. M. (2014). La competencia intercultural en el Licenciado en Turismo, retos y perspectivas para su formación en la enseñanza de lenguas. VI Conferencia sobre aprendizaje y enseñanza de Idiomas "Villalingua" 2014. Santa Clara.

Campos, L. M. (2015). La competencia intercultural en el profesional de Trismo. Ponencia presentada en el XII Taller Internacional Comunidades 2015. Centro de Estudios Comunitarios. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara.

Campos, L. M., Bosch, E. y Gallardo, T. (2012). ¿Cómo desarrollar la competencia intercultural en el Turismo? Editorial Académica Española (EAE). ISBN: 978-3-659-03471-8. AV Akademikerverlag gmbh & Co. Kg. Saarbrucken, Alemania.

Campos, L. M., Cabrera, I. y Gallardo, T. (2012). El desarrollo de la competencia

intercultural en los licenciados en turismo en Cuba: urgencia en la formación de estos recursos humanos desde un enfoque por competencias. Revista Caribeña de las Ciencias Sociales. Recuperado de: <http://caribeña.eumed.net/el-desarrollo-de-la-competencia-intercultural-en-los-licenciados-en-turismo-en-cuba-urgencia-en-la-formacion-de-estos-recursos-humanos-desde-un-enfoque-por-competencias-enfoque-socioformativo/>

Campos, L. M., Zimmermann, F. y Gallardo, T. (2014). La competencia intercultural en el profesional de Turismo: necesidad, retos y perspectivas para su formación. 9no Congreso Internacional de Educación Superior. Universidad 2014. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

Campos, L. M., Urbay, M. y Egger, R. (2018). Las habilidades en la formación de la competencia intercultural. Revista Varela. No 49 (1). Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Recuperado de: <http://revistavarela.uclv.edu.cu/articulos/rv4901.pdf>

Campos, L. M., Urbay, M. y Danta, C. (2018). Modelo pedagógico para la formación de la competencia intercultural integrada en estudiantes de Turismo. 2do Simposio Internacional de la Red de Investigadores de la Ciencia y la Técnica: Ciencia e Innovación Tecnológica. REDINCITEC 2018. 4 noviembre, 2018. Universidad de Las Tunas. Cuba.

Campos, L. M., Urbay, M. y Danta, C. (2018). Modelo Pedagógico para la formación de la competencia intercultural integrada en estudiantes de Turismo. Publicación en Libro Ciencia e Innovación Tecnológica Vol. 2. Capítulo Ciencias Pedagógicas. Coedición Editorial Académica Universitaria-Opuntia Brava. ISBN: 978-959-7225-34-8. 4 de noviembre, 2018. Indizada en SCOPUS; EBSCO y DOAJ. Alojada en <http://educacunob.ult.edu.cu/>

Campos, L. M., Urbay, M. y Gallardo, T. (2018a). La competencia intercultural integrada: dimensiones e indicadores para su formación. Guía para la secuencia de aprendizaje y los niveles de dominio de la competencia. Revista Científica Multidisciplinaria Mikarimin. Vol. 4, Núm. 4 (2018), pp. 129-144. Recuperado de:

<http://186.46.158.26/ojs/index.php/mikarimin>

Campos, L. M., Urbay, M. y Gallardo, T. (2018b). De la competencia intercultural a la competencia intercultural integrada: una evolución necesaria para satisfacer la formación del estudiante universitario en cuba. Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación Vol. IX, No. 3 de julio- septiembre 2018. ISSN 2224-2643. Recuperado de <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalia/>

Campos, L. M.; Urbay, M; y Gallardo, T (2019). La competencia intercultural: una exigencia actual en la formación del profesional de Turismo. Revista Varela. Año 2019, Vol. 19, Nº. 52. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba. pp. 33-47. ISSN: 1810-3413. Recuperado de: <http://revistavarela.uclv.edu.cu/articulos/rv5203.pdf>.

Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics. Vol.1, (Nº 1), pp. 1-47.

Carrera, C., y Marín, R. (2011). Modelo pedagógico para el desarrollo de competencias en educación superior. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 11 (1), 1-32.

Castellanos, B. (1998). La investigación socio crítica en el contexto del paradigma participativo. La Habana: Centro de Estudios Educativos, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Castellanos, B. (1999a). Comprensión del proceso investigativo desde un enfoque dialéctico. Taller de problemas actuales de la investigación educativa. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. La Habana.

Castellanos, B. (1999b). Conceptualización de la investigación educativa. Taller de Problemas actuales de la investigación educativa. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Castellanos, B., Fernández, A. M., Llivina, M. J., Arencibia, V., y Hernández, R. (2005). Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa. La

Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, M. J., & Silverio, M. (2001). Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".

Castellanos, B., M. J. Llivina, Fernández A. M (2003). La formación de la competencia investigativa. Una necesidad y una oportunidad para mejorar la calidad de la educación. Evento Internacional Pedagogía. La Habana.

Castellanos, D. (et al). (2002). Aprender y enseñar en la escuela: una concepción desarrolladora. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Cejas, M. (2002). La Formación Basada en Competencias Laboral. Revista Nro. 22 Año 12. FACES. Universidad de Carabobo. Valencia.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1995). "Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications". Issues in Applied Linguistics, 6(2), 5-35.

Cepeda, G. (2006). La calidad en los métodos de investigación cualitativa: principios de aplicación práctica para estudios de casos. Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa 29:57-82.

Chao, G. T. (2000). Multilevel issues and culture: an integrated view. Multilevel theory, research and methods in organizations: foundations, extensions and new directions (pp. 308-348). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Chao, G. T y Moon, H. (2005). The cultural mosaic: a metatheory for understanding the complexity of culture. Journal of Applied Psychology, 90 (6), 1128- 1140.

Chávez, J. A. (2005): Acercamiento necesario a la Pedagogía General. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.

Chen, G. M. (2007). A review of the concept of intercultural effectiveness. M. Hinner (Ed.). The influence of culture in the world of business (pp.95-116). Alemania:

Peter Lang.

- Chen, G. M. (2009). Intercultural communication competence. S. Littlejohn & K. Foss (Eds.) Encyclopedia of communication theory (pp.529-532). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chen, G. M. (2010a). A study of intercultural communication competence. Hong Kong: China Review Academic Publishers.
- Chen, M. y Starosta, M. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. Communication Yearbook 19: 353-383. EE.UU.
- Chen, M. y Starosta, M. (1998). Foundations of Intercultural Communication. Needham Heigh, MA: Allyn & Bacon.
- Chen, M. y Starosta, M. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. Human Communication. Vol. 3, pp. 1—15.
- Chiu, C. Y Hong, Y. (2005). Social Psychology of Culture. New York: Psychology Press.
- Chomsky, N. (1956). Three models for the description of language. IRE Transactions on Information Theory, IT-2, pp. 113-124.
- Coelho, E. (1998). Teaching and learning in multicultural classrooms. An Integrated Approach. Toronto: Multilingual Matters.
- Comenio, J. (2006). Didáctica Magna o el arte de enseñar todo a todos. Editorial Porrúa (Sepan Cuántos). México.
- Connaughton, S. L y Shuffler, M. (2007). Multinational and Multicultural Distributed Teams. A review and Research Agenda. Small Group Research, 38 (3), 387- 412.
- Consejería de Educación y Ciencia. (2006). El modelo de educación intercultural y cohesión social en Castilla-La Mancha. España.
- Cooper, Ch. (2007) El turismo teoría y práctica. Editorial Síntesis, S.A., Madrid. España.

- Cushner, K., y Brislin, W. (1996). Intercultural interactions: A practical guide (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. EE.UU.
- Davidman, L., y Davidman, P. (1988). Multicultural Teacher Education in the State of California. *Teacher Education Quarterly*, 15(2), 50-67. EE.UU.
- Deardorff, K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. EE.UU.
- Dehmel, A., Li, Y., y Sloane, E. (2011). Intercultural competence development in higher education study abroad programs: a good practice example. *Interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 10 (15), 11-36. Recuperado de: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-455478>
- Delors, J. (1995). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. París: Ediciones UNESCO. Francia.
- De Armas, N., Lorences, J. y Perdomo, J. M. (2003). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. Trabajo presentado en el curso 85 realizado en el Evento Internacional Pedagogía 2003. La Habana. Cuba.
- De Miguel, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Oviedo: Edit. Universidad de Oviedo.
- De Santos, F. J. (2004). Desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado universitario: una propuesta formativa para la gestión en empresas multiculturales. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Barcelona, España.
- Del Toro M. (2006). Modelo de diseño didáctico de hiperentornos de enseñanza-aprendizaje desde una concepción desarrolladora. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba

De la Paz, E. (2012). El desarrollo de la competencia sociocultural en Lengua Inglesa del profesor de Lenguas Extranjeras desde su formación inicial. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela". Santa Clara.

Díaz, M. V. (2011). Programa televisivo "Encentro": propuesta para la educación intercultural de la comunidad desde el vínculo Sede Universitaria Municipal- TV comunitaria. Tesis en opción al grado de Máster en Educación Superior. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara.

Díaz-Barriga, A. (1984) Didáctica y Currículo. Articulaciones en los programas de estudios. Ediciones: Nuevomar. México.

Díaz-Barriga, A. (2004) Enseñanza situada. México, Mcgraw Hill.

Díaz-Barriga, A. (2006) El docente y los programas de estudio. México, IISUE-UNAM-Bonilla.

Díaz-Barriga, A. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares, en Revista Iberoamericana de Educación Superior, vol. 1, nº. 1, pp. 37-57.

Díaz-Barriga, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 17 (3), 11-33.

Díaz-Barriga A., Romero, E. y Heredia. A. (2012). Diseño tecno pedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: una experiencia con estudiantes universitarios" Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14 (2), 103-1. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenidodiazbarrigaetal.html>

Earley, P. C. y Ang, S. (2007). Cultural Intelligence. Stanford: Edit. Stanford University Press.

Echeverría, B. (1996). Orientación profesional. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. España.

- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. Revista de Investigación Educativa. Vol 20, (Nº 1), pp. 7-43.
- Eisenhardt, K.M. (1989). Building Theories from Case Study Research. Academy of Management Review, 14(4), 532-550.
- Elboj, C., Valero, D., Iñiguez, T. y Gómez, C. (2017). La competencia intercultural en las organizaciones: una aproximación teórica. Revista Internacional de Organizaciones. (Nº 19), pp. 75–92. Recuperado de: <http://www.revista-rio.org>
- Erez, M y Gati, E. (2004). A dynamic, multi-level model of culture: from the micro level of the individual to macro level of a global culture. Applied psychology: an international review, 53 (4), 583-598.
- Escudero, J. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, (16), 65-82.
- Estévez, R.; Risco, Y. Y F. Serrano (2007) Planeamiento del turismo y Geografía. Desarrollo en Cuba en los últimos 40 años. La Habana.
- Etxeberría, F. (1992). Interpretaciones del interculturalismo en Europa. En educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida. Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía. España.
- Expósito, I. (2010). Sistema de acciones para la socialización del conocimiento intercultural en el vínculo Carrera Estudios Socioculturales - Sociedad a través de la extensión universitaria de las Sedes Universitarias Municipales. Tesis en Opción al Grado de Máster en Ciencias de la Educación Superior, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara.
- Fajardo, D. (2009). La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Honduras: teoría y didáctica para una adquisición de la competencia intercultural. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Fantini, A. E. (1995). Language, Culture and Worldview: Exploring the nexus.

International Journal of Intercultural Relation, 19, 143- 153.

Fantini, A. E. (2006). Exploring and assessing intercultural competence. Final report of the FEIL-Research Project. Washington DC: Washington University.

Fernández, E. (2001). Material complementario de la asignatura investigación educativa: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. La Habana. Cuba.

Fernández, N. (2006) El turismo de frente al futuro. Texto docente. Escuela de Hotelería y Turismo Hermanos Gómez. Camagüey. Cuba.

Fernández, T., Lorenzo, R. y Vázquez-Aguado, O. (2012). Diccionario de Trabajo Social. Madrid: Edit. Alianza.

Fernández, M., y Vázquez, O. (2015). La competencia intercultural en el ámbito de los servicios sociales comunitarios. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Sociológicas. Universidad de Huelva. España.

Ferrer, M. T. (2002). Modelo para la evaluación de las habilidades pedagógicas profesionales del maestro primario. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba: ISPEJV. Cuba.

Ferry, G. (1991). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México, UNAM-ENEP-Paidós Educador.

Fischer, R. (2011). Cross-cultural training effects on cultural essentialism beliefs and cultural intelligence, (6), 767-775.

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist. V. 34, 906-011. EE. UU.

Fong, C. (2002): Rol que juegan los activos intangibles en la construcción de ventaja competitiva sustentable en la PYME. Un estudio de caso con empresas de Cataluña y Jalisco. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Económicas. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

- Fong, C. (2005). "El estudio de caso en la investigación de la ventaja competitiva: criterios a evaluar", Papers Proceedings, XIX congreso nacional XV congreso hispano-francés AEDEM, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México, pp. 406-421.
- Forgas, J. (2003). Diseño Curricular por Competencias: Una Alternativa para la Formación de un Técnico Competente. La Habana.
- Forgas, J. (2005). Modelo para la formación profesional basada en competencias. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Pedagogía, 2005.
- Forgas, J. (2007). Relación esencial entre competencias profesionales y niveles de desempeño desde el diseño curricular. Curso 76 Congreso Internacional de Pedagogía, 2007.
- Fuentes, H. (2000). Modelo curricular con base en competencias profesionales. Santa Fe de Bogotá: Colombia. INPAHU.
- Garbey, E. Intercultural communication and foreign language teaching [Conferencia magistral]. Villa Clara: Evento Internacional VillaLingua; 14-17 Abr 2008. Santa Clara.
- García, L. (2002). El modelo de escuela. En: Compendio de Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación. Cuba.
- García-Nieto, N. (2000). Diagnóstico en Educación y Orientación Profesional. Proyecto docente e investigador. Madrid: Universidad Complutense. (Inédito).
- García-Nieto, N. (2001). El Diagnóstico en las Actuales Titulaciones de las Facultades De Educación. Revista de Investigación Educativa 19 (2).
- García, J., S. Tobón., y López, N. (2009). Currículo, didáctica y evaluación por competencias. Caracas: Universidad Metropolitana. Venezuela.
- Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic.

Gardner, H. (1993). *Creating minds*. New York: Basic.

Gardner, H. (1995). *Leading minds*. New York: Basic.

Gerstsen, M. C. (1990). Intercultural competence and expatriates. *International Journal of Human Resource Management*, 1, 341- 362.

Giménez, C. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Revista Educación y futuro* (8). España.

Goetz, J.P. y Lecompte, M.C. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid: Morata.

González, A. M. (2002). *Nociones de sociología, psicología y pedagogía*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

González M. V. (2002) ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. XXII No.1. Pp. 45-53).

González-Rey, F. (1983). *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

González-Rey, F. (1989). *Psicología. Principios y categorías*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

González-Rey, F. (1994). *Personalidad, modo de vida y salud*. La Habana: Editorial Félix Varela.

González-Rey, F. (1995). *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

González-Rey, F. (1996). *Problemas epistemológicos de la Psicología*. La Habana: Editorial Academia.

González-Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- González-Rey, F. (2000a). El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski. *Educação & Sociedade* (70), 132-148.
- González-Rey, F. (2000b). Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la Psicología Social. *Revista Cubana de Psicología*, 17(1), 61-71.
- González-Rey, F. (2006). Investigación cualitativa y subjetividad. Guatemala: Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.
- González-Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista Diversitas perspectivas en psicología*, 4(2), 225-243.
- González-Rey, F. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revistas Actualidades Investigativas en Educación* 9(Número Especial), 1-24.
- González, F., & Mitjans, A. (1989). La personalidad, su educación y desarrollo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Goodboy, A. y Schultz, K. (2012). Introduction to communication studies: translating scholarship into meaningful practice. Dubuque, Iowa: Kendall-Hunt, 2012. ISBN: 978-1-4652-1405-8.
- Graf, A. (2004). Screening and training intercultural competencies: evaluating the impact of national culture on intercultural competencies. *International Journal of Human Resource Management*, 15, 1124-1148.
- Grant, C., y Sleeter, C. (1989). Race, class, gender, Exceptionality and Educational Reform. En J. A. Banks & C. A. Banks (Eds.), *Multicultural Education*. Londres: Allyn and Bacon. Gran Bretaña.
- Gröschke, D. (2009). Interkulturelle Kompetenz in Arbeitssituationen—Eine handlungstheoretische. Analyse individueller und kollektiver Fähigkeiten. München/Mehring: Edit. Rainer Hampp Verlag.
- Gröschke, D. (2010). Gruppenkompetenz in interkulturellen Situationen. *Interculture*

Journal. (Nº 12), pp. 51 - 78.

Gröschke, D. (2010) Interkulturelle Kompetenz von Organisationen- Implikationen für ein kompetenzbasiertes diversity-management. *Diversitas*, 1, 3-10.

Guba, E. G. y Lincoln, Y.S. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gudykunst, W. B. (1995). Anxiety/uncertainty management (AUM) theory: Current status. In R. L. Wiseman (Ed.), *Intercultural communication theory* (pp. 8-58). Thousand Oaks, CA: Sage.

Gupta, V. y Wang, J. (2008). Globalization and convergence-divergence debate: strategic perspectives for emerging markets. *Journal of Business and Economic Research*, 1 (2), 69-76.

Guthrie, G. M y Zetnick, I. N. (1969). Predicting performance in Peace Corps. *Journal of Social Psychology*, 71, 11-21.

Guerra, N. (2006). *Modelo pedagógico para la concepción del trabajo independiente integrado en la asignatura de biología*. Tesis presentada en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "José Martí". Camagüey. Cuba

Habermas, J. (1989). *Teoría de la Acción Comunicativa: complementos y estudios previos*, Madrid: Cátedra.

Hall, E. T. (1959). *The silent language*. New York, NY: Doubleday.

Hamel, J. (1992). The case method in Sociology. Introduction: New theoretical and methodological issues. *Current Sociology*, Vol. 40, no 1, pp, 1-7.

Hammer, M. R., Gudykunst, W. B. y Wiseman, R. L. (1978). Dimensions of intercultural effectiveness: an exploratory study. *International Journal of Intercultural Relations*, 2, 382-393.

Hansen, P. (2009). Kultur, Kollektivitat, Nation. Passau: Stutz. Alemania

Hernández, E. M. (2010). Aprendizajes, competencias y rendimiento académico en la titulación de estudios socioculturales en la Universidad de Cienfuegos. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Granada, España

Hesse, H. G. (2008). Interkulturelle Kompetenz: vom theoretischen Konzept über die Operationalisierung bis zum Messinstrument. In: Bundesministerium für Forschung und Bildung (Federal Ministry of Education and Research) (Eds.): Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern: Theorien, Konzepte und Methoden, pp. 47-61. Bonn, Berlin: BMBF. Alemania

Hofstede, G. (1995). Culture's consequences. Beverly Hills, California: Edit. Sage.

Hofstede, G. (2004). Cultures and Organizations. McGraw-Hill. Inglaterra.

Horruitiner, P. (1997). La formación de profesionales en la Educación Superior cubana. Revista Pedagógica Universitaria, 2(3).

Horruitiner, P. (1999). La labor educativa desde la dimensión curricular. Revista Pedagógica Universitaria, 4(2).

Horruitiner, P. (2000). El modelo curricular de la educación superior cubana. Revista Pedagógica Universitaria, 5(3).

Horruitiner, P. (2006). La universidad cubana: el modelo de formación. La Habana: Editorial Félix Varela.

Hyland, T. (1994). Competence, education and NVQS Dissenting Perspectives. London: Cassel, Rewood Books, Trowbridge, Wiltshire.

Hymes, D. (1978). On Communicative Competence. Reprinted in Directions in Sociolinguistic. Editorial Gumperz, J. And Hys, N. Toronto. Canadá

Iken, A. (2019). La competencia intercultural en el profesional del Turismo. Serie de

conferencias ofrecidas en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Santa Clara, Cuba.

Iñiguez, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas conceptuales. Revista Investigación cualitativa. Revista Atención Primaria. Vol. 23. Num. 8. Cuba.

Íñigo, E., Sosa, A., y Vega, J. (2006). Acercamiento de una propuesta de relación y clasificación de competencias profesionales para la evaluación del desarrollo profesional de los egresados de la Educación Superior en Cuba. La Habana.

ISFOL (1995). Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di Base per il lavoro che cambia. Roma: ISFOL.

Ivancevich, J. M. (1969). Selection of American managers for overseas assignments. Personnel Journal, 48, 425- 437.

Jhonson G. y M. Rinvulcri. (2010). Teaching Language through cultural content. Delta Teachers development series. Inglaterra.

Kim, Y.Y. (1992). Intercultural communication competence: A systems-thinking view. In W.B. Gudykunst & Y.Y. Kim (Eds.), Readings on communicating with strangers: An approach to intercultural communication (pp. 371-381). New York: McGraw-Hill.

Klaasen-van Husen, W. (2007). Interkulturelles Personalmanagement bei Professional Service Firms. Wiesbaden: Deutscher- Universitäts-Verlag.

Kramsch, C. (2010). The cultural component of language teaching, language, culture and curriculum. EE. UU: Edit. Delta Publishing.

Kutugata, A. (2016). Foros de discusión: herramienta para incrementar el pensamiento crítico en educación superior. Revista Apertura. V. 8, No 2, pp. 84-99. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v8n2/2007-1094-apertura-8-02-00084.pdf>

Labarrere, G. y Valdivia B. (1988). Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
Cuba

Le Boterf, G. (2001). Ingeniería de las competencias. Barcelona: Gestión 2000.

Leong, C. H y Ward, C. (2000). Identity conflict on sojourners. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 763- 776.

Lin, C. y Wei, Y. C. (2005). An Eastern and SME version of expatriate management: an empirical study of small and medium enterprises in Taiwan, *International Journal of Human Resource Management*, 16 (8), 1431-1453.

Lobanova, T y Shunin, Y.T. (2008). Competence-based education: a common European strategy [Educación basada en competencia: una estrategia europea común]. *Computer Modelling and New Technologies*. 12(2), 45–65.TTI, Riga.

López, M. C. (2007). Modelo pedagógico del tutor en la enseñanza-aprendizaje del inglés a distancia con el aprovechamiento del tic en el postgrado. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. Ciudad de La Habana.

Lourt, P. (2000). Gestión de los recursos humanos. España: Editorial Barcelona.

Loya, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana De Educación*, 46(3), 1-8. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1996>. Colombia.

Lustig, M. y Koester, J. (2009), *Intercultural Competence: Interpersonal Communication across Cultures*. 6th edition. Pearson International Edition.

Malgesini, G., y Jiménez, C. (1997). Guía de conceptos sobre migraciones, racismo, e interculturalidad. Madrid: La cueva del oso.

Marchesi, A. y Martín, E. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza Editorial. España.

- Martin, J. N. (1993) Intercultural Communication competence. A review: In R. L. Wiseman & J. Koester (Eds.), Intercultural communication competence (pp. 16-29). Newbury Park, CA: Sage.
- Martin, J. N., Hammer, M. R., y Bradford, L. (1994). The influence of cultural and situational contexts on Hispanic and Non-Hispanic communication competence behaviors. *Communication Quarterly*, 42, 160-179.
- Martínez, C. (2003). Líneas de trabajo metodológico para la investigación en turismo. Conferencia internacional de ciencias empresariales. Hotel HUSA Cayo Santamaría. Villa Clara, Cuba.
- Mauviel, M. (1985). Ou'appellet on études interculturelles? En C. Clanet (Ed.), *l'interculturel en éducation et en sciences humaines*. Toulouse. Francia.
- Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative Research Design: an interactive approach*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Maxwell, J.A. (1998). Designing a Qualitative Study. *Handbook of Applied Social Operations Management*, Vol. 11, pp. 239-256.
- Mederos, S. (2013). Sitio web vinculado a la red social cubana para la educación intercultural de la comunidad universitaria. Tesis en opción al grado de Máster en Educación Superior. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara.
- Mendoza, C. A. (2011). Modelo teórico metodológico de superación profesional para el mejoramiento del desempeño de la función tutorial en el profesor de la filial universitaria municipal. Tesis presentada en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Villa Clara, Cuba
- Menéndez, G. M. (2008). Modelo pedagógico para el mejoramiento del desempeño profesional de los directores de las escuelas primarias del municipio Boyeros a través de la superación profesional. Tesis presentada en opción al grado de

Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. La Habana.

Mertens, L. (1992). El desafío de las relaciones laborales en la nueva competitividad. Lima, Oficina Regional de la OIT para las Américas. 65p. (Crítica y comunicación, 8).

MES (2003). Documento Modelo Pedagógico General de la Educación Superior. Ministerio de Educación Superior. La Habana.

MES (2004). Documento La Universidad que queremos. Ministerio de Educación Superior. La Habana.

MES (2007a). Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la educación superior. La Habana: ENPSES.

MES (2007b). Reglamento para estudiantes extranjeros en los Centros de Educación Cubana. La Habana: Editorial Félix Varela.

MES (2010). Reglamento de organización docente de la Educación Superior. La Habana: Editorial Félix Varela

MES (2014). Documento de los lineamientos generales para la elaboración de los planes de estudios E. Ministerio de Educación Superior. La Habana.

MES (2016). Documento del Plan de Estudio E de la carrera de Licenciatura en Turismo. Ministerio de Educación Superior. La Habana.

MES (2018). Documento de Resolución 2/2018. Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior. Gaceta Oficial de la República de Cuba.

Mesa, G. (2011). Estrategia de superación profesional para potenciar en los directivos la competencia comunicativa para negociar. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Santa Clara.

- Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners. In D. Buttjes & M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Moon, T. (2010). Organizational Cultural Intelligence: Dynamic Capability Perspective. *Group & Organization Management*. Vol. 35 (Nº 4), pp. 456 – 493.
- Morales, A. (2001). El desarrollo de la competencia sociocultural de los recursos humanos de Turismo en cursos de inglés en la Escuela de Hotelería y Turismo de Cienfuegos. Tesis en opción al grado de Máster en Teoría y Práctica del Inglés Contemporáneo. Cienfuegos.
- Moreno, I. (1999). Derechos humanos, ciudadanía e interculturalidad, pp.9-36, en E. Martín, E y S. De la Oña (eds.). *Repensando la ciudadanía*. Sevilla: Fundación El Monte.
- Monteagudo, Y. (2010). Programa de asesoramiento psicopedagógico para la superación del docente de la Escuela de Hotelería y Turismo en el enfoque de la educación intercultural. Tesis en opción al grado de Máster en Ciencias de la Educación Superior, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara.
- Muñoz de Escalona, F. (2010). Epistemología del turismo. Un Estudio Múltiple. *Revista de Investigación en Turismo y Desarrollo Local*. 3 (7). Recuperado de: <http://www.eumed.Net/rev/turydes/07/index.htm>
- Muñoz-Sedano, A. (1993). La educación multicultural de los niños gitanos de Madrid. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita. España.
- Muñoz-Sedano, A. (1997). Educación intercultural. Teoría y práctica. Madrid: Editorial Escuela española. España.
- Muñoz-Sedano, A. (1998). Hacia una educación multicultural: Enfoques y modelos. *Revista Complutense de Educación*, 9(2), 101-135.
- Muñoz-Sedano, A. (2001). Enfoque y modelos de educación multicultural e intercultural.

Recuperado de: <http://antoniomunozsedano.iespana.es>

- Niding, M., Andueza, J., Farías, D., Alonso, M. A. y Zamudio, A. (2011). Los obstáculos Epistemológicos del Turismo como dominio del saber. Tiempo Libre Turismo y Recreación. 1. Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de: <http://nulan.mdp.edu.ar/1757/1/Apo2011a15v1pp13-38.pdf>
- Niuca, E. y Urbay, M. (2017). El desarrollo de la competencia comunicativa en profesores universitarios para el vínculo universidad-sociedad. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara.
- Nostrand, H. (2000). Empathy for a second culture, motivations and techniques. Jarvis GA. Inglaterra.
- Novoa, B. M. (2006). Modelo pedagógico para la potenciación del liderazgo en directivos en las escuelas de hotelería y turismo. Tesis presentada en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Santa Clara.
- Neuner, G. (1998). The role of sociocultural competence in foreign language teaching and learning. Strasbourg: Council of Europe.
- Newman, D. R., Webb, B. y Cochrane, C. (1995). A content analysis method to measure critical thinking in face-to-face and computer supported group learning. Interpersonal Computing and Technology, vol. 3 núm. 2, pp. 56-77. Recuperado de: <http://umsl.edu/~wilmarthp/mrpc-web-resources/CA-analysis-method-to-measure-thinking-in-f2f.pdf>
- Oberg, K. (1960). Culture shock and the problem of adjustment to new cultural environments. Practical Anthropology, 7, 177-182.
- Oltra, V. (2003). Hacia la gestión del conocimiento: el papel clave de la Dirección de recursos Humanos. Una investigación empírica cualitativa. XIII Congreso ACEDE, Salamanca.

- Ortíz, N. (2012). Sistema de acciones para el asesoramiento metodológico intercultural a la formación del profesional de las Ciencias Médicas. Tesis en opción al grado de Máster en Educación Superior. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Santa Clara.
- Ortíz, A. L, Reales, J. P. y Rubio, B. I. (2014). Ontología y Episteme de los Modelos Pedagógicos. Revista Educación en Ingeniería. Vol. 9, No. 18, pp. 23-34. Recuperado de: [http:// www.educacioneningeneria.org](http://www.educacioneningeneria.org)
- Oyserman, D., Coon, H. M. y Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: evaluation of theoretical assumptions and metaanalysis, psychological bulletin, 1, 3-72.
- Patton, M.Q. (1990). Qualitative Evaluation and Research Methods, Newbury Park, CA, Sage.
- Pelegrín E, N (2004). Procedimiento para la formación de competencias directivas en el sector turístico. Tesis en opción al grado de Máster en Dirección. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Santa Clara.
- Peralta, LI. (2013). Programa de superación profesional para potenciar la competencia didáctica del profesor universitario. Tesis doctoral en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Santa Clara.
- Pérez-Escoda, N. (2001). Formación ocupacional. Proyecto docente. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en la Educación. Universidad de Barcelona. España.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona, España: Graó.
- Pimienta, J., y Enríquez, A. (2009). Educación basada en competencias. Guía para la aplicación del enfoque. Estado de México, México: Pearson.
- Pimienta J. (2011). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencia en

Educación Superior. Revista Bordón. V. 63 (1) 77-92. ISSN: 0210-5934. México.

Pla L, R. (2002). Modelo del profesional de la educación basado en competencias para asumir las tendencias integradoras de la escuela contemporánea. Universidad Pedagógica de Ciego de Ávila. Ciego de Ávila.

Podsiadlowski, A. (2002). Multikulturelle Arbeitsgruppen in Ufermehmen. Munster: Waxmann.

Popa, I. (2002). Modelo cubano para la formación por competencias laborales: una primera aproximación. Material en soporte magnético. 33p.

Tunning. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América latina 2004- 2007. Universidad de Deusto. Bilbao. España.

Pulido, A. y Pérez, V.M. (2007): Hacia un concepto de competencia comunicativa integral: un novedoso acercamiento a sus dimensiones. Recuperado de: <http://www.monografias.com>

Raposo, M., Fuentes, E. y González, M. (2006). Desarrollo de competencias tecnológicas en la formación inicial de maestros, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 5 (2), 525-537. Recuperado de: http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_2.htm

Rathje, S. (2006), Intercultural competence. State and future of a controversial concept. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Vol 11, (Nº 3), pp. 1-21.

Rathje, S. (2007): Intercultural competence: the status and future of a controversial concept. Language and Intercultural Communication 7(4), pp. 254-266.

Reetz, L. (1984). Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reetz, L., y Tramm, T. (2000). Lebenslanges Lernen aus der Sicht einer berufspädagogisch und wirtschaftspädagogisch akzentuierten Curriculumforschung. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), Lebenslanges Lernen im Beruf – Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter (Bd. V, S. 69–

120). Opladen: Leske & Budrich.

Rehaag, I. (2007). El pensamiento sistémico en la asesoría intercultural. La aplicación de un enfoque teórico a la práctica. Quito: Edit. Abya-Yala.

Reyes, O.L. (2005). Modelo de dirección educacional. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV. La Habana.

Rialp, A. (1998). El método del caso como técnica de investigación y su aplicación al estudio de la función directiva. Ponencia presentada en el IV Taller de Metodología ACEDE, 23-25 de abril, Arnedillo, La Rioja.

Roméu, A. (2006). Comunicación y enseñanza de la lengua. Revista Educación, no. 83, septiembre – diciembre, La Habana, Cuba.

Rodríguez, G. (2012). Orígenes de los estudios superiores de Turismo en la Universidad central. Revista ISLAS, Vol. I, No 1.

Rodríguez, G. (2013). Acciones didácticas para el uso de bibliografía en inglés por los docentes de Licenciatura en Turismo en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Informe de investigación terminada. CDICT. Santa Clara, Cuba.

Rodríguez, G. (2014). Modelo de Superación del docente de Licenciatura en Turismo para la aplicación de la estrategia curricular de Idioma Inglés. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Santa Clara.

Rodríguez, G. (2013). Estrategia pedagógica para la educación intercultural de la comunidad desde el vínculo universidad-medio televisivo. Tesis en opción al grado de Máster en Ciencias de la Educación. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Santa Clara.

Rodríguez, G., Gil, J y García E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Ed. Aljibe, Málaga. España.

Rodríguez, J, L. (2007). Modelo multicultural integrador para la comunicación educativa

con apoyo a las TICS en las Ciencias Sociales y Humanísticas de la nueva universidad en la provincia de Matanzas. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad “Camilo Cienfuegos”. Matanzas.

Rodríguez, M., y Urbay, M. (2015). La formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Cuba

Roegiers, X. (2000). Une pédagogie de l'intégration, Brussels: De Boeck.

Ruben, B. D., Askling, R. L. y Kealey, D. (1977). Factors in personal adaptation, culture shock, and effectiveness in a developing country: a descriptive profile of the Canadian technical advisor and family after one year in Kenya. 3rd Annual Conference of the Society for Intercultural Education, Training and Research, Chicago, Illinois. February, 1977.

Ruíz, A. (2003). La investigación educativa. Material en soporte electrónico. ICCP. La Habana.

Ruíz, A. (2016). La superación profesional para el desarrollo de la competencia en comunicación de resultados científicos en docentes de los centros universitarios municipales. Tesis presentada en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad central “Marta Abreu” de Las Villas. Santa Clara.

Ruíz, J. I. (1996): Metodología de la investigación cualitativa, Universidad de Deusto, Bilbao.

Ruíz, M. (2009). El proceso curricular por competencias. Distrito Federal, México: Trillas.

Ruíz, M. (2010). Enseñar en términos de competencias. Distrito Federal, México: Trillas.

Ruíz, M. (2010). Hacia una Pedagogía de las Competencias. Ediciones CICEP. México

Sabariego, M. (2002). La educación intercultural ante los retos del siglo XXI. Bilbao: Descleé.

- Sales, A., y García, R. (1997). Programas de educación intercultural. Bilbao: Desclée de Brouwer. España
- Salinas, E. y Estévez, R. (1996). Aspectos territoriales de la actividad turística en Cuba. Revista Estudios Geográficos. Vol. 52, No. 223. Abril-junio 1995, pp. 327-350. Madrid, España.
- Salvador, B. (2008). El trabajo metodológico en el departamento docente de los institutos preuniversitario. Tesis presentada en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Santa Clara.
- Sánchez, T., Molina, P., Pascual, G., y Alvial, M. (2009) Orientaciones para la Renovación Curricular en la UC de Temuco (1ra parte). Dirección General de Docencia. ISBN 978-7019-47-2. Universidad Católica de Temuco. Chile
- Sánchez, T., Molina, P., Pascual, G., y Alvial, M. (2012). Orientaciones para la Renovación Curricular en la UC Temuco (2da parte). Dirección General de Docencia. ISBN 978-7019-47-2. Universidad Católica de Temuco. Chile.
- Santos J. (2005). Modelo Pedagógico para el mejoramiento del desempeño profesional de los profesores de Agronomía de los Institutos Politécnicos Agropecuarios. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- Sarabia F. J. (1999): Metodología para la investigación en marketing y dirección de empresas, Ed. Pirámide, Madrid.
- Sarasola, L. (2000). Orientación profesional. Proyecto docente inédito. Universidad del País Vasco; Bilbao. España
- Savignon, J. S. (1986). Communicative competence: theory and classroom practice. Addison-Wesley Publishing Company. Massachusetts. EE. UU.
- Schenk, E. (2006). Aus der Praxis: Interkulturelle Kompetenz in der betrieblichen Weiterbildung. Gruppendynamik und Organisationsberatung, 37 (1), 51-59.
- Sierra, R. (2002). Modelo y estrategia: Algunas consideraciones desde una perspectiva

pedagógica. Compendio de Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Cuba

Silva R. (2005). Modelo pedagógico para la formación ciudadana de los maestros primarios. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Santa Clara.

Sloane, E., Twardy, M y Buschfeld, D. (2004): Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Paderborn: Eusl-verlges.

Spencer, L y mcclelland, D. (1994). Competency Assessment Methods: History and State of the Art, Hay mcbcr, Boston.

Spitzberg, B. H. Y Chagnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural communication competence. In D. K. Deardorff (Ed.). The SAGE Handbook of intercultural competence (pp. 2-52). Thousand Oaks, CA: Sage.

Stahl, G. K. (1998). Internationaler Einsatz von Führungskratten. Munchen, Wien, Oldenbourg.

Stake, R. (1994). Case Studies, en Denzin N. Y Lincoln, Y. et al., The Sage Handbook of Qualitative Research. California: Sage.

Stoeker, R. (1991). Evaluating and Rethinking the Case Study". The Sociological Review, Vol. 39, no 1, pp 88-112.

Stoeker, R. (1995). The art of Case Study Research. California: Sage.

Suárez- Balcazar, Y. (2011). Development and validations of the cultural competence assessment instrument: a factorial analysis. Journal of Rehabilitation. Recuperado de: <http://readperiodicals.com/201101/2252116351.html#ixzz1kgw463fi>

Talízina, N. (1988). Psicología de la enseñanza. Moscú. Ed. Progreso. URSS.

Tejada, J. (1999). El formador ante las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: Nuevos roles y competencias profesionales. Revista

Comunicación y Pedagogía, (158), 17-26. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona.

Taylor, M. (1998). Educación y capacitación basada en competencias: un panorama de la experiencia de Reino Unido. Seminario Internacional sobre Formación Basada en Competencia Laboral: Situación Actual y Perspectivas, 1, Guanajuato, México, 1996.

Tessaring, M. (1998). Formación para una sociedad en cambio. Informe acerca de la situación actual de la investigación sobre la formación profesional en Europa. Salónica: Edit. CEDEFOP.

Thomas, A. (2003). Interkulturelle Kompetenz–Grundlagen, Probleme und Konzepte. Intercultural competence – basics, problems and concepts. Erwägen, Wissen, Ethik 14 (1), Pg. 137-221.

Tirzo, J., y Hernández, J.G. (2010). Relaciones interculturales, Interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. Cuicuilco, 17(48), 11-34.
Recuperado de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0185-16592010000100002&lng=es&tlng=es

Tobón, S. (2006). Competencias en la Educación Superior. Políticas hacia la calidad. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones. Colombia.

Tobón, S. (2010). Formación integral y competencias. Ediciones Ecce. Editorial Universitaria, Bogotá. Colombia

Tobón, S., Rial, A., Carretero, M. y García, J. (2006). Competencias, calidad y Educación Superior. Bogotá, Colombia: Alma Mater Magisterio.

Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). Secuencias Didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Distrito Federal, México: Pearson-Prentice Hall. México.

Torres, H. M. (2003). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de los

estudiantes de la Licenciatura en inglés con segunda lengua extranjera a través del curso Panorama Histórico Cultural de los EE.UU. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Filológicas. Universidad de La Habana. La Habana.

Torres, M. (2015). Referentes de formación en educación superior. Área de conocimiento. Turismo. Revista Sofia. Vol. 11. Núm. 2. ISSN 1794-8932.

Triandis, H. C. (1977). Interpersonal Behavior. Monterey, CA: Brooks and Colle.

Tribe, J. (2005). Tourism, Knowledge and the Curriculum. A Handbook of Tourism Education. Airey, D., Tribe, J. Ed. A Handbook of Tourism Education. (pp. 47-60). Elsevier.

Trompenaars, F. (1997). Riding the waves of Culture. Nicholas Brealey Publishing.

Tsui, A. S., Nifadkar, S. S y Ou, A. Y. (2007). Cross-national, cross-cultural organizational behavior research: advances, gaps and recommendations. Journal of management, 33 (3), 426-478.

Tünnermann, C. (1996). Conferencia introductoria. Ponencia presentada en Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La Habana.

UNESCO (1999). El valor de la cultura. Foro del BID sobre Cultura y Desarrollo. París: Ediciones UNESCO.

Urrutía, S. (2016) Competencia motriz, percepción de competencia y práctica físico-deportiva en adolescentes. Vol. III, nº.2; p. 256-271, Mayo 2016. A Coruña. España ISSN 2386-8333.

Vaillant, Y.; Urbano, D.; Rialp, J. Y Rialp, A. (2006). Un estudio cualitativo y exploratorio de cuatro nuevas empresas exportadoras. Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa, Vol. 29, pp. 107-132.

Vallejo, J. L., y Lambert, G. (2012). Intercultural Competence as a conducive factor of managers' readiness for organizational change. Tesis doctoral en opción al grado

de Doctor en Ciencias de la Administración. Universidad de Estrasburgo, Francia.

Valle, A. (2008.) Algunos modelos importantes en la investigación pedagógica. Material en soporte digital. ICCP. La Habana.

Valle, A. (2002). Consideraciones sobre la transformación de la escuela actual. En Compendio de Pedagogía. Compilación Gilberto García Batista. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Cuba

Van Dalen, D. y Meyer, W. (1978). Manual de técnica de la investigación educacional. Paidós (3ª ed.), México.

Van der Hofstadt y Gómez. (2006). Competencias y habilidades profesionales para universitarios. Ediciones Días Santos S.A. ISBN: 8479787961.

Van der Zee, K. I. y Van Oudenhoven, J. P. (2001). The multicultural personality questionnaire: reliability and validity of self and other ratings of multicultural effectiveness. *Journal of Research in Personality*, 35, 278- 288.

Van Dick, R., Van Knippenberg, D., Hägele, S., Guillaume, Y. R. F. y Brodbeck, F. C. (2008). Group diversity and group identification: the moderating role of diversity beliefs. DOI: 10.1177/0018726708095711.

Van Driel, M. (2008). Cultural intelligence as an emergent organizational level construct. Melbourne: Edit. Florida Institute of Technology.

Van Ek. (1986). Objective for foreign language learning. Vol II: Levels. Council of Europe. Francia.

Vargas, J. G. (2001). Las reglas cambiantes de la competitividad global en el nuevo milenio. Las competencias en el nuevo paradigma de la globalización. En OEI. Revista Iberoamericana de Educación, (186). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/186Vargas.PDF>

Vázquez-Aguado, O., Fernández, M., Fernández-Borrero, M.A. y Vaz, P. (2009): Buenas Prácticas Interculturales. El caso de Andalucía. Granada: Comares.

- Vera Vila, J., Muñoz, A., Buxarrais, M. R. y Merino, D. (2002). Inmigración y educación en España. Ponencia presentada en XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación "Globalización, Inmigración y Educación", Granada. España.
- Verón, E. (1969). Ideología y comunicación de masas. La semantización de la violencia política. En E. Verón (Comp.), Lenguaje y comunicación social. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Verne, E. (1987). Les politiques de'éducation multiculturelle. En CERI, l'éducation multiculturelle. París: OCDE. Francia.
- Vilá, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia intercultural en la Educación Secundaria obligatoria. Escala de sensibilidad intercultural. Revista de investigación educativa. Vol. 24, (Nº 2), pp.353-372.
- Vilá, R. (2008). La competencia comunicativa intercultural: un estudio en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria. España: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, CIDE: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Colección investigación. No. 182
- Villa, A., y Poblete, M. (2007) Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Ediciones Mensajero, Bilbao. España
- Villa, L., Dávila, C. y Mora, J. (2010). Competencias para la innovación en las universidades de América Latina: un análisis empírico. Revista iberoamericana de educación superior, Vol. 1, nº 1, pp. 5-23. España.
- Villareal, O. y Landeta, J. (2010): El estudio de caso como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa. Una aplicación a la internacionalización. Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa 16(3): 31-52.
- Vorgler, P. S (2014). Intuition as meta skill in Intercultural Management – on the self-conception of Intercultural Managers. Recuperado de: <http://www.interculture->

- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. Editorial Abya Yala.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Universidad de Chile, Chile. Recuperado de: http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf
- Ward, C. y Kennedy, A. (1993). Where's the culture in cross-cultural transition? Comparative studies of sojourner adjustment. Journal of cross-cultural Psychology, 24, 221-249.
- Wimmer, A. (2005). Kultur als Prozess. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wiseman, R. L., y Abe, H. (1986). Cognitive complexity and intercultural effectiveness. In M. McLaughlin (Ed.), Communication yearbook 9 (pp. 611–624). Beverly Hills, CA: SAGE.
- Wittgenstein, L. (1988), Las Investigaciones filosóficas, "Philosophische Untersuchungen", traducción de A. G. Suárez y U. Moulines, en: G. E. M. Anscombe y R. Rhees (eds.), México D.F. UNAM, Crítica.
- Wu, W.Y., Chen, C.P. y Gan, P.S. (2000). An empirical research on the effectiveness of cross-cultural training for expatriate managers. National Taiwan University Management Review, 10 (2), 167-203.
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. Inomics, 1: 296-306.
- Ya Henda, N. y Urbay, M. (2016). La preparación del docente para el desarrollo de la Competencia Didáctica en la Escuela Superior Pedagógica de Bengo- República de Angola. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara.
- Yin, R. K. (1982). Studying the implementation of public programs. Studying

Implementation, methodological and administrative issues, Chatham House, Chatham, NJ, pp. 36-72.

Yin, R. K. (1989). Case study research. Design and methods. Applied Social Research Methods Series, Vol. 5, Sage Publications, London.

Yin, R. K. (1993): Applications of case study research. Sage Publications, London.

Yin, R. K. (1994). Case Study Research. Design and Methods. Applied Social Research Methods Series, Vol. 5, Second Edition, Sage Publications, London.

Yin, R. K. (1998). The Abridged Version of Case Study Research. Handbook of Applied Social Research Methods, Sage Publications, Thousand Oaks, pp. 229-259.

Zabalza, M. A. (1992). Implicaciones curriculares de la educación intercultural. Revista Intercultural. Vol. 44, (Nº 1), pp. 45-58. Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía. España.

Zabalza, M. A. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. Tendencias pedagógicas. Recuperado de: http://www.tendenciaspedagogicas.com/articulos/2012_20_03.pdf

ANEXOS

Anexo 1. Competencias discretas de la competencia intercultural integrada

Tabla 1. Competencias discretas de la competencia intercultural integrada.

Fuente: elaboración propia

Dimensión competencial	Indicadores
Individual- personal	1. Autorregulación de las emociones y estados de ánimos y posibilidades de estructurarlos en función del cumplimiento de las metas organizacionales. 2. Autovaloración y reconocimiento de las destrezas y habilidades, así como las limitaciones y debilidades que permiten, o entorpecen, el cumplimiento de las metas organizacionales. 3. Integridad, compromiso y responsabilidad en el desempeño de las actividades profesionales. 4. Flexibilidad para responder a los cambios del entorno y adoptar conductas que obedezcan a esto. 5. Conocimientos sobre las nuevas formas en el desempeño profesional y en las maneras de responder a los distintos cambios del entorno empresarial.
Social- participativa	1. Empatía, actitud de ponerse en el lugar de otros y reconocer sus estados de ánimo durante la interacción; comprensión de otros en la medida que centra la atención en sus modos de actuación. 2. Orientación hacia el servicio, actitud vinculada con la anticipación, la identificación de necesidades potenciales y futuras de los clientes. 3. Aprovechamiento de la diversidad. Identificación de las posibilidades de desarrollo que ofrecen los demás. 4. Conocimiento sobre las convenciones sociales, normas, costumbres y hábitos de vida de diferentes sistemas culturales. 5. Habilidades para el trabajo en equipos multiculturales.

Estratégica-Metodológica	1. Identificación de los mejores procedimientos y metodologías para el desarrollo de tareas en equipos multiculturales. 2. Selección, de forma independiente, de vías de solución estratégicas a los problemas que se afrontan en equipos multiculturales. 3. Resolución de problemas y conflictos interculturales de forma estratégica mediante el manejo de los choques interculturales. 4. Flexibilidad en el uso de la crítica. 5. Conocimientos sobre situaciones laborales concretas y los procedimientos para su solución en la empresa multicultural.
Técnico- Profesional	1. Conocimiento de las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, destrezas para su desempeño profesional. 2. Integración de los conocimientos, habilidades y actitudes propias de la profesión. 3. Habilidades para relacionarse con sujetos de diferentes sistemas culturales desde diferentes puestos de trabajo en la empresa multicultural. 4. Conocimiento sobre el perfil de cargos y funciones, tareas a desarrollar y su relación con los perfiles profesionales en la empresa turística multicultural. 5. Tolerancia, empatía, flexibilidad en el uso de la crítica, responsabilidad, eficiencia, eficacia y disciplina.

Anexo 2. Análisis taxonómico del concepto de competencia intercultural

Tabla 2. Análisis taxonómico del concepto de competencia intercultural. Fuente: elaboración propia

Autor y Año	Chen y Starosta (1996, 1997, 2000)	Tessarino (1998)	Anaest (2003)	Aguado (2003)	Rehaag (2007)	Aguaded (2012)	Fernández (2012)	Bolten y Gröschke (2012)	Índice de recurrencias
Indicador									
Conocimientos	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Habilidades	x	x	x	x	x	x	x		7
Valores y actitudes	x	x		x	x	x	x	x	7
Nivel de formación individual y colectivo			x			x		x	3
Desempeño en contexto multicultural	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Comprende la comunicación intercultural	x							x	2

Capacidad de interacción		x			x			x	3
Comprende la gestión de la diversidad			x	x				x	3
Desempeño en contexto profesional			x		x		x	x	4
Comprende otras sub-competencias			x		x			x	3
Contempla la solución de problemas interculturales		x	x	x		x	x	x	6
Competencia como configuración psicológica	x	x		x	x	x	x		6
Índice de Recurrencias	6	7	8	7	8	7	7	10	

Anexo 3. Categorías y subcategorías de la competencia intercultural integrada

Tabla 3. Categorías y subcategorías de la competencia intercultural integrada. Fuente: elaboración propia

Categoría	Subcategorías
Cognitiva: conocimientos de los contenidos interculturales que están relacionados con la profesión del sujeto que integra el conocimiento tácito intercultural.	1. Conocimientos de los contenidos interculturales tanto del propio sistema cultural del sujeto como de otros sistemas culturales, expresados en: sistema de valores y creencias; costumbres; hábitos de vida; estructura social; normas de comportamiento social y productos culturales. 2. Conocimientos de elementos comunicativos, lingüísticos y paralingüísticos propios de diferentes sistemas culturales que confluyen en un contexto profesional multicultural , entre ellos: control de la incertidumbre; alternatividad interpretativa; similitudes y diferencias culturales; lo aceptable y lo no aceptable en relación a: registro, tabúes, edad, orientación sexual, posición económica, estética, orientación política y religión; el lenguaje directo o indirecto; la comunicación verbal y no verbal (expresión facial, contacto visual, sonrisa, postura corporal, gestos, proximidad y apariencia personal); de los componentes paralingüísticos (volumen de voz, tono de voz, fluidez y velocidad de la comunicación) y de los factores que determinan el desarrollo de la comunicación (duración, retroalimentación y uso de preguntas). 3. Conocimientos sobre la distancia de poder y la jerarquía; sobre la distribución de roles en una organización; los niveles de integración de los individuos a los grupos en una organización: estilos de trabajo; individualismo vs. colectivismo; universalismo vs. particularismo en un contexto multicultural y la influencia de estos indicadores hacia los públicos externos de la organización. 4. Conocimiento sobre los perfiles socioculturales de todos los públicos de la organización (internos y externos): sus historias y experiencias con la organización; sus valores culturales; temas que los unen a la organización.

	5. Conocimientos sobre las nuevas formas de hacer y las buenas prácticas de la profesión que permiten un mejor desempeño profesional en un contexto multicultural. 6. Conocimientos sobre los procedimientos estratégicos más adecuados que permiten la resolución de conflictos culturales con sujetos de diferentes sistemas culturales en entornos profesionales.
Procedimental: sistema de habilidades que se articulan a partir del conocimiento tácito sobre los elementos interculturales, es la expresión consciente y organizada del dominio de los modos de actuación	1. Habilidad para conducirse en un sistema interpretativo multicultural donde confluyen diferentes sistemas culturales, que se produce al identificar, analizar, comparar, describir, observar y reflexionar sobre el sistema de valores, costumbres, normas de vida, estructura social, normas de comportamiento social, y sus productos culturales. 2. Habilidad para interpretar acontecimientos de otros sistemas culturales y relacionarlos con el propio sistema cultural. 3. Habilidades para evaluar críticamente sobre la base de criterios explícitos las perspectivas, prácticas y productos tanto del propio sistema cultural del sujeto como de otros sistemas culturales. 4. Habilidad para conducirse en la comunicación que se establece entre sujetos de diferentes sistemas culturales que confluyen en la organización, teniendo en cuenta los elementos comunicativos, lingüísticos y paralingüísticos. 5. Habilidad que permitan gestionar de forma eficaz en la organización las dimensiones culturales como: distancia de poder y jerarquía en las relaciones entre sujetos de diferentes sistemas culturales; distribución de roles (Masculinidad vs. Feminidad); niveles de integración de individuos a los grupos: estilos de trabajo (tareas vs. relaciones); individualismo vs. colectivismo; universalismo vs. particularismo y su influencia hacia los públicos externos. 6. Habilidad para implementar nuevas formas de hacer, buenas prácticas de la profesión en el desempeño profesional en un contexto multicultural. 7. Habilidad que permite aplicar de forma crítica y sobre la base de criterios explícitos y diferentes perspectivas, los diferentes procedimientos estratégicos y metodologías para la resolución de

	conflictos culturales.
Actitudinal: sistema de valores y actitudes propios del sistema intercultural que al movilizarse conjuntamente con los conocimientos y habilidades determinan el modo de actuación	1. Valores y actitudes que favorecen el respeto; la sensibilidad; la aceptación de las diferencias; la colaboración; la flexibilidad; la ausencia de prejuicios; la franqueza; la aceptación de las diferencias; la colaboración; la ausencia de críticas; la concientización de la relatividad de nuestras percepciones; la tolerancia a la ambigüedad; la empatía; el policentrismo y la constante observación de nuestro propio sistema cultural, así como de otros sistemas culturales en la actividad y las relaciones que se establece con sujetos de diferentes sistemas culturales en la organización. 2. Actitudes que favorecen la empatía hacia otros sujetos a pesar de las diferencias; la capacidad de ponerse en el lugar de otras personas y reconocer sus normas de conducta; las diferencias de pensamiento y opiniones; las diferencias culturales; la capacidad de orientación hacia el servicio y hacia todos los miembros de la organización y la identificación de necesidades potenciales y reales de los sujetos en el proceso de relación en un contexto profesional multicultural 3. Actitudes que favorecen las buenas relaciones interpersonales; la empatía; la sensibilidad; la camaradería; el respeto; la colaboración entre los jefes y sus subordinados, entre los públicos internos de la organización y hacia los públicos externos. 4. Valores que favorecen el respeto por la tradición de trabajo; el respeto a la filosofía y cultura organizacional; la responsabilidad antes las tareas y la tolerancia hacia cada uno de los públicos de la organización. 5. Valores que promueven la honradez, sencillez, solidaridad, integridad, entre otros. 6. Actitudes que promueven el respeto a la mujer y a grupos vulnerables a nivel organizacional; la igualdad de oportunidades para todos dentro de la organización; la lucha contra la explotación y el trabajo forzado; la lucha contra la discriminación por raza, sexo o religión; el derecho a la calidad de vida de los trabajadores.

	7. Actitudes que favorecen la colaboración y el trabajo en equipo; la confiabilidad, la coherencia, la integridad, la adaptabilidad y el sentido de pertenencia a la organización; el compromiso, las iniciativas propias y el optimismo en el proceso de innovación y creación durante el desempeño profesional en la organización.
--	---

Anexo 4. Los niveles de dominio de la competencia intercultural integrada

Tabla 4. Los niveles de dominio de la competencia intercultural integrada. Fuente: elaboración propia.

Criterios	Niveles de dominio		
	Básico	Intermedio	Avanzado
Complejidad	Define los elementos que caracterizan su propio sistema cultural. Identifica los elementos que caracterizan otros sistemas culturales. Describe los elementos comunicativos, lingüísticos y paralingüísticos propios de diferentes sistemas culturales. Identifica los elementos que caracterizan la distancia de poder y la jerarquía; la distribución de roles; los niveles de integración de los individuos a los grupos: estilos de trabajo (tareas vs. relaciones); el individualismo vs. colectivismo; el universalismo vs. particularismo. Conoce sobre los contenidos	Compara las similitudes y diferencias entre su propio sistema cultural y otros sistemas culturales. Contrasta de manera inteligible los elementos comunicativos, lingüísticos y paralingüísticos de diferentes sistemas culturales. Busca posibles soluciones a los elementos divergentes relacionados con la distancia de poder y la jerarquía; la distribución de roles; los niveles de integración de los individuos a los grupos: estilos de trabajo (tareas vs. relaciones); el individualismo vs. colectivismo; el universalismo vs. particularismo. Reflexiona sobre las semejanzas y diferencias de los contenidos interculturales que caracterizan los principales mercados emisores de	Integra de manera inteligible el conocimiento de los contenidos interculturales, las habilidades propias que se relacionan con estos contenidos, así como los valores y actitudes que favorecen su desempeño profesional en la empresa multicultural. Valora de manera crítica los elementos convergentes y divergentes en torno a los sistemas culturales y sus respectivos elementos comunicativos, lingüísticos y paralingüísticos. Propone soluciones estratégicas a los choques interculturales a nivel profesional entre individuos de diferentes sistemas culturales

	interculturales que caracterizan los principales mercados emisores de turistas y trabajadores foráneos a la empresa multicultural.	turistas y trabajadores foráneos a la empresa multicultural.	en la empresa multicultural integrando otras competencias como la individual, la social, la profesional y la estratégica. Se convierte en un intermediario intercultural entre su propio sistema cultural y otros sistemas culturales, pero siempre mostrando su afiliación y compromiso con su propia identidad cultural y el sistema de valores propios de su cultura local.
Reflexión	Identifica los factores que afectan su propio desempeño profesional y el de sus compañeros de trabajo en torno a lo intercultural en la empresa multicultural Asume una actitud crítica ante sus debilidades en torno a lo intercultural. Define el sistema de valores que favorecen la sensibilidad hacia lo intercultural, la aceptación de las diferencias, la tolerancia, entre otros elementos.	Contrasta las limitaciones y carencias en torno a lo intercultural que presenta para enfrentar el desempeño laboral con las funciones que debe cumplir de acuerdo a su capacidad y cargo. Propone las alternativas de mejora ante las debilidades encontradas Toma conciencia de su rol en la resolución de conflictos interculturales en la empresa multicultural	Gestiona conocimientos sobre la base de su quehacer profesional. Toma decisiones sobre la base de aprendizajes logrados a partir de la situación que presenta, conoce sus debilidades y fortalezas y determina acciones para emprender su mejora. Actúa con ética y compromiso moral en la resolución de conflictos interculturales.

	Analiza las actitudes que favorecen la colaboración y el trabajo en equipo	Compara los sistemas de valores y actitudes de diferentes sistemas culturales que favorecen la colaboración y el trabajo en equipo en la empresa multicultural	Valora críticamente las posiciones etnocéntricas de las personas con que se intercambian en el marco de la empresa multicultural y propone estrategias de resolución de conflictos.
Autonomía	Necesita orientación, control y niveles de ayuda permanente. Propone algunas soluciones de forma básica. Hace esfuerzos para proyectarse estratégicamente y mediar en los conflictos interculturales	Logra independencia con algunos niveles de ayuda. Demuestra suficiente autonomía en el proceso de toma de decisiones. De forma suficiente se proyecta estratégicamente y media en los conflictos interculturales	Asume de manera independiente los problemas de la práctica. Es auténtico en las soluciones que propone. Integra un alto nivel de autonomía en el proceso de toma de decisiones, en la proyección estratégica y en la mediación de conflictos interculturales.
Profundización	En base a normas y criterios demuestra dominio de los contenidos interculturales básicos (conceptuales, procedimentales y actitudinales). Identifica métodos y	En base a las normas y criterios establecidos compara las posiciones relacionadas a los patrones interculturales y normas de conducta Argumenta las diferencias y	Domina las secuencias de aprendizaje de los contenidos interculturales. Divulga los resultados científicos en eventos y elabora publicaciones.

	procedimientos para la indagación de los principales problemas en torno a lo intercultural en la empresa multicultural. Manifiesta una actitud crítica ante los conflictos interculturales.	similitudes que inciden en la resolución de conflictos interculturales. Reflexiona sobre los diferentes métodos y procedimientos para gestionar lo intercultural en la empresa multicultural Asume una actitud crítica y transformadora de la realidad.	Se integra de manera inteligible en un escenario profesional multicultural con sujetos de diferentes sistemas culturales. Moviliza y transfiere los conocimientos alcanzados a nuevas situaciones en correspondencia con las demandas sociales.
--	---	--	---

Anexo 5. Guía para el análisis de documentos

Objetivo: constatar el tratamiento ofrecido a la problemática de la formación de la competencia intercultural en los documentos oficiales y las exigencias establecidas en este proceso.

Aspectos a tener en cuenta para el análisis:

1. La interculturalidad desde el modelo del profesional.
2. Caracterización de la profesión y los principales problemas profesionales enfocado a las relaciones interculturales.
3. Objeto de trabajo de la profesión; modos de actuación, campos de acción y principales funciones profesionales en función de lo intercultural.
4. La formación integral de los estudiantes (conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten la formación de la competencia intercultural integrada)
5. La preparación intercultural desde la práctica laboral investigativa.
6. Fundamentación de las necesidades de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que favorecen la formación de la competencia intercultural integrada.
7. Presencia de objetivos encaminados a la formación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores interculturales.
8. Proyección de acciones metodológicas específicas dedicadas a la preparación metodológica del profesor en torno a la educación intercultural desde la Disciplina Integradora.

Anexo 6. Guía de observación participante a clases

Objetivo: valorar la evolución y los cambios que se producen en los estudiantes con respecto a la competencia intercultural integrada de la carrera de Licenciatura en Turismo en las clases de la Disciplina Integradora de la Profesión

Aspectos a valorar:

1. Conocimientos sobre los contenidos interculturales que estudiantes abordan en su comunicación en la clase.
2. Manifestación de los elementos comunicativos, lingüísticos y paralingüísticos que los estudiantes hacen uso en la comunicación con otros estudiantes y profesores en la clase.
3. Valoración del papel que juegan los estudiantes al asumir juegos de roles donde tienen que hacer desempeño de funciones determinadas.
4. Conocimiento de los procedimientos estratégicos para la resolución de conflictos.
5. Habilidades que muestran los estudiantes para comparar, describir y reflexionar sobre las normas de vida y costumbres.
6. Valoración del nivel de interpretación de los estudiantes en cuanto a los acontecimientos culturales.
7. Manifestación de valores y actitudes que se promueven en el aula a partir del intercambio entre estudiantes y el profesor.
8. Valoración de los valores y actitudes que muestran los estudiantes en la asunción de diferentes juegos de roles.
9. Autovaloración y reconocimiento de las destrezas y habilidades, así como las limitaciones y debilidades que permiten, o entorpecen, el cumplimiento de las metas personales.
10. Habilidades para el trabajo en equipos.

Anexo 7. Guía de observación participante a la práctica laboral investigativa

Objetivo: constatar la evolución y los cambios que se producen en los estudiantes con respecto a la competencia intercultural integrada de la carrera de Licenciatura en Turismo durante su desempeño en la práctica laboral investigativa de la Disciplina Integradora de la Profesión

Aspectos a valorar:

1. Calidad de la orientación de la práctica laboral y de las cuestiones relacionadas con los perfiles socioculturales de los clientes, la disposición de servicio en dependencia de los mercados, etc.
2. Rol del estudiante en el proceso de servicio en diferentes puestos de trabajo.
3. Habilidades que muestran los estudiantes para conducirse en la comunicación que se establece con los directivos y técnicos extranjeros.
4. Rol del estudiante en la gestión de forma eficaz de las dimensiones culturales en la relación con otros trabajadores, directivos, técnicos extranjeros y clientes.
5. Destrezas de los estudiantes en el proceso de formas de hacer y buenas prácticas relacionadas con su desempeño profesional en su puesto de trabajo.
6. Utilización por los estudiantes de diferentes procedimientos estratégicos a nivel de servicio para la solución de conflictos culturales.
7. Análisis de las actitudes de los estudiantes ante los choques culturales con directivos y técnicos extranjeros, así como con clientes.
8. Manifestación de las actitudes y valores que se promueven en la entidad en el proceso intercambio entre directivos y técnicos extranjeros con los estudiantes durante el desarrollo de su práctica, así como con los clientes también.
9. Compromiso de la entidad en el proceso de formación de competencias gerenciales durante el desarrollo de la práctica laboral investigativa.

Anexo 8. Guía de entrevista en profundidad a profesores (grupal)

Objetivo: obtener información acerca de la visión referente a los niveles de desarrollo de la competencia intercultural integrada de los estudiantes, así como de los criterios de los profesores y empleadores acerca del desarrollo de esta competencia en los estudiantes.

Principales temas a abordar:

1. Opinión acerca de la importancia de la formación de la competencia intercultural integrada según el modelo del profesional de Turismo.
2. Valoración en torno a las condiciones reales en el marco del modelo pedagógico actual de la educación superior cubana para la formación de la competencia intercultural integrada.
3. Consideraciones sobre el nivel de desarrollo de la competencia intercultural integrada en el claustro de la carrera de Licenciatura en Turismo y los empleadores que participan en el proceso de la práctica laboral investigativa.
4. Opinión sobre los niveles de influencias que se dan en la práctica laboral investigativa para consolidar la formación de la competencia.
5. Criterios sobre las principales debilidades y amenazas para la formación de la competencia intercultural.
6. Consideraciones relacionadas con el modelo del profesional y las necesidades de formación de la competencia intercultural integrada.
7. Criterios sobre los conocimientos que engloban la competencia intercultural integrada.
8. Criterios sobre las habilidades que deben desarrollar los estudiantes de Turismo según el perfil del profesional para la formación de esta competencia.
9. Criterios de formas de desarrollar la competencia intercultural integrada en los estudiantes de Turismo de acuerdo al modelo del profesional.
10. Criterios sobre las formas de evaluar la competencia intercultural integrada.

Anexo 9. Guía de entrevista en profundidad a empleadores (individual)

Objetivo: constatar información acerca de la visión referente a los niveles de desarrollo de la competencia intercultural integrada de los estudiantes, a partir de las valoraciones emitidas por los empleadores.

Principales temas a abordar:

1. Criterios sobre las competencias más demandadas en la formación de los recursos humanos de la empresa turística actual en función del objeto de trabajo y las demandas del perfil de este profesional.
2. Opinión acerca de la importancia de la formación de la competencia intercultural integrada para el Licenciado en Turismo de acuerdo al perfil de este profesional para la empresa turística actual.
3. Criterios sobre las prioridades que la universidad le brinda a la formación de la competencia intercultural integrada en función de las necesidades de la empresa turística actual.
4. Valoración sobre el nivel de compromiso de los profesores de la carrera de Licenciatura en Turismo en función de garantizar la calidad de la formación durante la práctica laboral investigativa.
5. Consideraciones sobre la formación de la competencia intercultural integrada desde la empresa turística.
6. Valoración sobre las principales debilidades y potencialidades en la empresa turística actual para contribuir con la formación de la competencia intercultural.
7. Análisis sobre el papel de los tutores de la práctica laboral investigativa en torno a la competencia intercultural integrada.

Anexo 10. Guía de entrevista en profundidad a estudiantes (grupal)

Objetivo: Obtener información acerca de las particularidades del nivel de desarrollo de la competencia intercultural integrada de los estudiantes.

Principales temas a abordar:

1. Opinión acerca de la importancia del desarrollo de la competencia intercultural integrada en el marco de un contexto empresarial multicultural.
2. Criterios acerca de la relación que guarda la competencia intercultural integrada con el perfil del profesional de Turismo.
3. Conocimientos de los contenidos socioculturales, normas de vida, costumbres, creencias y estructura social de diferentes sistemas culturales.
4. Conocimientos de elementos comunicativos, lingüístico y paralingüísticos propios de diferentes sistemas culturales.
5. Habilidades para conducirse en un sistema interpretativo multicultural e interpretar acontecimientos de otros sistemas culturales y relacionarlos con el propio.
6. Habilidades que le permiten gestionar en la organización las dimensiones culturales
7. Valoración acerca de la importancia de las destrezas desde el puesto de trabajo en un entorno multicultural con el desempeño funciones profesionales.
8. Criterios de los valores y actitudes que favorecen las relaciones interculturales con sujetos de diferentes sistemas culturales en entornos profesionales multiculturales.
9. Valoración acerca de las actitudes que favorecen la colaboración en equipos multiculturales en contextos profesionales.

Anexo 11. Testimonios derivados de la Transcripción de algunas de las entrevistas en profundidad (síntesis de aspectos significativos)

Caso 1

Transcripción 1

Investigador: ¿Cuáles son los conocimientos de los contenidos interculturales de la cultura de los principales mercados que visitan Cuban y qué conocimientos tiene sobre otros sistemas culturales?

Estudiante A: Considero que no poseo los conocimientos generales que se demandan para la profesión de turismo. Yo siempre estuve más interesada por las ciencias exactas que por las sociales. Apenas leía, no me gustaba, solamente me interesaban cuestiones tecnológicas. Paso muchas horas en Facebook, apenas le dedico tiempo a cultivarme y aprender más de otros países. Las clases tampoco tratan cuestiones culturales, todo se enfoca al contenido de la clase y se deja de abordar cuestiones importantes también de otros países.

Investigador: ¿Cómo procedes para la comunicación eficaz durante el desarrollo de la práctica con personas de diferentes sistemas culturales: las similitudes y diferencias culturales, lo aceptable y no aceptable en relación a: uso de registros; uso temas seguro e inseguros en la comunicación; uso del lenguaje directo e indirecto; uso de la comunicación verbal y no verbal; volumen de voz, fluidez y velocidad?

Cada día que estaba en la práctica se me acercaba un cliente y me preguntaba que le recomendara un libro de un autor famosos cubano, una película interesante o simplemente me compartía cuestiones de su país me sentía como un pez fuera del agua. Eso me ha traído como consecuencia que prefiera estar metida en las oficinas en vez de estar en el “*front office*” al servicio. Me da vergüenza aceptar que mi nivel cultural es tan bajo que sólo se de modas y de fútbol.

Investigador: ¿Cómo son tus relaciones con los directivos de la contraparte extranjera? ¿Comprendes las diferencias en las formas de mando y en las estructuras culturales en

el propio mando? ¿Logras percibir las diferencias y similitudes en la asunción de tareas, en las formas de comunicación y diálogo?

Las relaciones con los directivos de la parte extranjera nos son muy buenas, especialmente porque no podemos comunicarnos porque ellos no hablan muy bien el español y yo no hablo muy bien el inglés. Ellos generalmente usan un lenguaje muy sarcástico que no es directo, no sé bien si me están alagando o criticando y eso me hace sentir muy confundida. Me gusta la forma en que ellos enfocan las tareas, tienen una mentalidad de servicio, sin embargo, ellos en ocasiones desconocen cómo hablarle a los trabajadores de hotel y los trabajadores no comprendemos cómo ellos desean que hagamos bien las cosas.

En mi recorrido por el Departamento de Alimentos y Bebidas el directivo de la parte extranjera era muy profesional pero como era de Filipinas no hablaba bien el inglés y no comprendíamos su filosofía de trabajo, se convertía en un caos las relaciones con él en este departamento.

Transcripción 2 (Diálogo informal en el Hotel X donde la estudiante desarrolla la práctica laboral investigativa)

Investigador: Acabo de observar que tuviste una pequeña discusión con esos turistas argentinos ¿Les pasó algo para que se molestaran?

Alumna: Ellos me preguntaron sobre el legado de la vida del Che en Cuba y se molestaron cuando les respondí que no sabía mucho de la vida de él. Para colmo me preguntaron cuál era el género musical de Argentina que más me gustaba y se molestaron cuando les dije que la Cumbia.

Transcripción 3 (Diálogo informal en la parada de los motorcitos)

Investigador: ¡Buenos días!

Estudiante A: (se queda en silencio y no responde) no se retira los audífonos de sus oídos y tararea una canción de reguetón, en voz alta.

Investigador: Abre los ojos y los guiñe y le pregunta.... ¿eres la última para la universidad?

Estudiante A: Responde en voz alta, sin prestarle atención y sin mirar al interlocutor: esto está de (...) hoy. Los motoneteros son unos (...), montan a los que pagan diez pesos y yo que soy una simple mortal tengo que morir quemada en la cola como una

mosca. ¡De (...)! La estudiante mira hacia atrás y se da cuenta que es el profesor, se quita los audífonos de los oídos y le pide disculpa por las malas palabras utilizadas en la comunicación.

Investigador: No te preocupes, todo está bien, estás disculpada. Después conversamos de lo que ha pasado aquí...

Transcripción 3

Investigador: ¿Consideras que posees habilidades para conducirte en la comunicación teniendo en cuenta las similitudes y diferencias culturales, con sujetos de sistemas culturales similares o diferentes al tuyo?

Estudiante A: Desde pequeña mis padres no conversaban conmigo. Mis padres pasaban mucho tiempo en su trabajo y mi mamá se enamoró de otro hombre y le fue infiel a mi papá. Desde entonces sentí mucha rabia por mi madre porque mi padre la amaba, lloraba y sufría por la incertidumbre de la familia. Mi mamá lo expulsó de la casa y mi papá tuvo que quedarse a vivir en su oficina en el trabajo, él era del municipio X y no tenía familiares en Santa Clara. Le cuento esto porque está relacionado con mis problemas que tengo ahora en la comunicación. Mi padre y yo nos dejamos de hablar por culpa de mi madre, que me lo prohibía, y mi padrastro, quien trajo a vivir a nuestra casa su hija mayor, no le importaba conversar conmigo. Mi niñez fue en una soledad extrema, excepto mi abuela, que venía a visitarme los domingos y era a la única persona que parece que le importaba hablar conmigo.

He crecido con miedo de mirarla a las personas la cara. He sido muy insegura, me da vergüenza que las personas vean el acné que tengo. La mejor forma de involucrarme con ellos es evitándolos, no mirándolos, entonces tampoco me preocupo por los demás, me centro en mi mundo. No tengo habilidades para la comunicación, me sonrojo cada vez que hablo con un desconocido, se me aturde la mente y apenas pienso en los demás.

No creo que existan diferencias culturales notables, yo hablé así y soy así, le hablo de igual forma a un extranjero que a un cubano.

Investigador: ¿Entonces consideras que la comunicación debe ser similar con todas las personas?

Estudiante A: Si, no le veo la diferencia, al final todos somos seres humanos y ellos deben acostumbrarse a como soy yo, al final he sufrido mucho y a nadie le interesa mi vida, que la gente se acomode a mí.

Investigador: ¿Y consideras que puedes lidiar en la comunicación con lo que es aceptable y no aceptable en relación al uso de registros (formales, neutrales o informales)?

Estudiante A: La sociedad me presiona mucho con ser educada y tener educación formal, pero por las mañanas me levanto y lo que más me interesa es la música, no me dan ganas de abrir mi boca para decir buenos días. Lo más que me sale es un ¿Qué bolá?, y se lo digo lo mismo a Carlos (Jefe del Departamento) que a Noel (Profesor Principal de Año Académico) que al que se sienta al lado mío.

Investigador: ¿Y no crees que eso pudiera denotar que las personas piensen mal de tu educación formal?

Estudiante A: Ay profe, le agradezco lo que me dice, pero deje esa muela, que al final la gente siempre habla mal de uno.

Transcripción 4

Investigador: ¿Posees habilidades para usar de forma indistinta temas seguros e inseguros en la comunicación de manera alternativa con sujetos de diferentes contextos culturales de forma simultánea?

Estudiante A: Profe, para serle sincera a mí lo único que me importa es sonreírles a los turistas para que me dejen propina. Los argentinos han invadido el Hotel y son unos tacaños, imagínese, en el Hotel sólo hay ahora argentinos, colombianos y uruguayos; no sé cuál de los tres mercados son más tacaños. Ellos son unos muertos de hambre, unos arrastrados, vienen a Cuba sin un peso y quieren sacarle lascas al Hotel. Yo no tengo las habilidades que tiene mi amiga X (alumna del grupo) para hablarles y consentirlos y cambiar de un argentino a un colombiano y después a un uruguayo. Yo con mucha risa, pero poco habla, voy directo al grano y cuando se van a ir les dije: ¿no tienen una ayudita para esta joven servidora?

Investigador: pero me imagino que tengas en cuenta las diferencias culturales cuando te relaciones con ellos ¿no es cierto? ¿Tienes habilidades en el uso del lenguaje directo e indirecto o para el uso de la comunicación verbal y no verbal?

Estudiante A: No, realmente no sabía que eso era tan importante y me pasó algo interesante con un cliente ruso. Este cliente no hablaba ni español ni inglés, entonces en el lobby-bar hablábamos con él por lenguaje de señas, todo marchó bien hasta que un día le decía que era tacaño, y como no comprendía la palabra lo hizo en forma de gesto y el turista me rajó un escándalo. Nadie comprendía nada y tuvimos que llamar al turoperador para que tradujera la queja del cliente y el turoperador me informó que yo le había faltado el respeto alegando que él era homosexual y es que, en el lenguaje no verbal, lo que nosotros acá usamos para decir tacaño, allá en Rusia es homosexual y eso me trajo un grave problema. No uso más la gesticulación.

Transcripción 5

Investigador: Reconozco que aún no has estudiado Dirección y Estrategia, pero hay cuestiones de esta asignatura que ustedes lo han analizado desde Turismo y Hospitalidad 1 y 2 y tienen que ver con las habilidades que te permiten aplicar los procedimientos estratégicos en función de solucionar conflictos culturales. ¿Consideras que eres capaz de gestionar estratégicamente aspectos relacionados con la distancia de poder y la jerarquía en la empresa turística?

Estudiante A: Nosotros hemos estudiado desde la asignatura Turismo y Hospitalidad 1 algunos procedimientos estratégicos y desde que hemos comenzado la investigación usted nos ha explicado en qué consiste. No sabría cómo gestionar estos elementos en una entidad turística desde la posición de gestora de procesos. En primer lugar, porque considero que no son importantes los conflictos culturales para la entidad y no considero que con la cantidad de servicios que una entidad brinda, un gestor deba malgastar el tiempo en gestionar algo que es irrelevante.

Investigador: ¿Entonces consideras que la gestión estratégica de lo cultural en una organización es una pérdida de tiempo?

Estudiante A: Ajá... (y mueve su cabeza con seguridad).

Investigador: Entonces si la gestión estratégica de la cultura organizacional es un aspecto sin importancia... ¿por qué en la actualidad existen recursos humanos de diferentes sistemas culturales que convergen en una misma entidad?

Estudiante A: Bueno profe, es cierto, discúlpeme por mi criterio, tal vez no he pensado mucho en ese sentido.

Investigador: Desde el papel de gestora en una entidad ¿Cómo gestionarías cuestiones a nivel organizacional/empresarial en torno a la distribución de roles (Masculinidad vs. Feminidad)? ¿Cuáles son los niveles de integración de los individuos a los grupos en una organización que consideras que se deben gestionar?

Estudiante A: Yo simplemente no lo gestionaría porque para mí es irrelevante, son cuestiones que no son importantes, lo que más me preocuparía es por la calidad del servicio y por generar ingresos, lo demás no es importante.

Investigador: ¿Y no crees que para generar ingresos es necesario gestionar procesos de forma eficiente y eficaz?

Estudiante A: Si, procesos más importantes que esos como el *Revenue Management*, entre otros, pero la gestión estratégica de la cultura organizacional no es importante....

Investigador: creo que lo comprenderás mejor cuando estudies, en 2do año, Dirección y Estrategia y después, en 3er año, Relaciones Públicas en el Turismo, por cierto, ¡yo seré tu profesor!

Transcripción 6

Investigador: En las conversaciones que hemos tenido recientemente has mencionado la importancia de la propina en unas cuantas ocasiones ¿Quería saber si la propina constituye el único incentivo importante para ti como futura trabajadora?

Estudiante A: Profe, ¿usted quiere que le diga de qué color era el caballo blanco de Maceo? Usted es cubano y vive en Cuba y para todos no es menos cierto que la propina es un incentivo para todos los trabajadores del sector. Yo le soy sincera, si no fuera por las propinas que me dan yo no tuviera este celular Samsung Galaxy y tampoco pudiera darme mis gustos. En el Hotel, ellos son unos camajanes, nosotros trabajamos más que todos ellos y a veces hasta doblamos turnos para que no nos saquen del lobby cuando estamos haciendo las prácticas. Si no fuera por todo lo que yo le armo a los turistas, no les dieran ni un peso, porque las otras dos viejas que están allí son feísimas y a los turistas hay que sonsacarlos, incluso delante de sus mujeres.

Investigador: ¿Y no crees que eso demerita la ética profesional tuya?

Estudiante A: Profe, yo no como ni calzo “ética”, yo tengo que luchar fuerte para poder especular cuando vaya a la Esquina de Home con mis amigas.

Investigador: yo te agradezco tu sinceridad, pero estoy totalmente en desacuerdo contigo...

Estudiante A: profe, cuando yo llegué a la entidad me decían la mojigata porque no sonsacaba a los turistas y era más sería que una tusa. Allí me dieron unas clases y me dijeron cómo tenía que hacer y hasta lo que tenía que decir para sacarle el dinero a los turistas. Antes de entrar aquí yo pensaba diferente, pero desde que estoy aquí se me ha pegado eso de comprarme lo último, celular, tenis, ropa.

Investigador: ¿entonces no consideras que tener actitudes y valores que favorecen el respeto a las personas en dependencia de su origen a nivel de servicio es importante?

Estudiante A: profe, en la entidad me enseñaron que la segmentación es importante y por esta segmentación es la que hay que darle la calidad en el servicio: los mejores son los cubano-americanos, esos dejan propinas hasta por gusto, si quieren un camello, hasta eso se lo buscamos; los segundos son los americanos, son muy estrictos en el servicio pero cuando los enredas te dejan buenas propinas; los canadienses son mongos, a esos le das lo mismo y siempre te van a dejar, aunque no me conviene mucho porque el dólar canadiense está muy por debajo; los franceses son los más tacaños y ellos al igual que los ingleses, no dejan nada de propina y quieren un servicio de excelencia, a esos son los que tratamos a pata de balón; los perores son los argentinos, esos son muertos de hambre que no tienen nada para dar y quieren sacarle al hotel todo. No profe, lo peor de verdad es el mercado nacional, ay esa gente bullera que no deja nada de propina cargan de todo para la habitación, pasan y pasan de nuevo, se llevan cajas de hamburguesas y panes pizzas y refrescos, se llevan de todo, a esa gente se pueden desgastar en la barra o en las mesas y son los últimos que atendemos.

Investigador: ¿y no crees que eso es discriminación lo que hacen ustedes?

Estudiante A: profe aquí la gente está vacía, no les importa nada, fíjese que el otro día una cliente de La Habana, que estaba embarazada la dejaron de pie esperando como 15 minutos por un sándwich porque los del lobby-bar decían que esa no tenía ni una peseta de propina.

Investigador: te agradezco por ser tan abierta y contarme esas cosas, pero me dejas muy preocupado con lo que está pasando.

Estudiante A: profe y lo más triste es que no es sólo en este departamento, ya yo pasé por piso y por recepción y le comento que es peor, al menos aquí me tocan la bola, pero en otros departamentos me aprovechan como si fuera una esclava y no me sueltan nada.

Caso 2

Transcripción 1

Investigador: ¿Cuáles son los conocimientos de los contenidos interculturales de la cultura de los principales mercados que visitan Cuban y qué conocimientos tiene sobre otros sistemas culturales?

Estudiante B: Profe, yo soy una persona que le gusta cultivarse, no sé mucho de la cultura de otros países, pero al menos trato de cultivarme, tengo una gran motivación por aprender: veo mucha televisión, leo mucho, siempre estoy buscando cosas en internet. Tengo instaladas enciclopedias en mi celular y siempre las consulto. Yo nunca he viajado, pero cuando visito la entidad trato de crear una empatía con los clientes, no importa si son nacionales o internacionales, los observo mucho, trato de comprender desde la forma en que se paran, caminan y se relacionan, hasta su tono de voz, su forma de mirarse unos a otros y estoy siempre atento a sus costumbres. A veces voy hasta el restaurante a apoyar y observar los gustos, como tengo acceso a los mercados, ya más o menos voy viendo qué comen, qué les gusta, que no les gusta. Yo sé que eso puede sonar un poco extraño, pero me he dado cuenta, mi padre, que lleva muchos años trabajando en el sector me lo enseñó desde pequeño que sea siempre buen observador.

Investigador: ¿Cómo procedes para la comunicación eficaz durante el desarrollo de la práctica con personas de diferentes sistemas culturales: las similitudes y diferencias culturales, lo aceptable y no aceptable en relación a: uso de registros; uso temas seguro e inseguros en la comunicación; uso del lenguaje directo e indirecto; uso de la comunicación verbal y no verbal; volumen de voz, fluidez y velocidad?

Estudiante B: Profe, es bien fácil, como bien estudiamos en la asignatura Comunicación Interpersonal, el fundamento de un buen comunicador está en la base de ser una persona que escucha atentamente a lo que le dicen, y ese es un problema grave que hay en la empresa turística en la actualidad, las personas no comprenden lo que el cliente les dice, por eso quedan insatisfecho. Durante la práctica estoy constantemente observando a los clientes, si viene un grupo de La Habana, de clientes nacionales, observo su comportamiento, trato de detectar sus líderes del grupo, intento comprender el comportamiento de las personas. A veces me he dejado guiar por estereotipos, una muchacha muy bonita, aparenta tener clase y viene y forma un escándalo en la recepción porque la ducha no funciona, uno no se puede dejar guiar por estereotipos, uno tiene que profundizar en la relación con el cliente. Las personas tienen muchos prejuicios con los clientes asiáticos, el otro día vinieron unos coreanos que cada vez que hablaban ponían sus manos en forma de oración y se inclinaban, eso lo hacían una y otra vez. Acá hasta el jefe de recepción y relaciones públicas se rieron de ellos, pero yo recordé lo que usted nos había hablado en el taller de su investigación que los asiáticos tenían por costumbre hacer eso y denotaba respeto, yo también me inclinaba hacia ellos y sintieron una gran empatía, cada vez que pasaban por la recepción pasaban a saludarme, se inclinaban cada vez más bajo y yo hacía lo mismo, fue una experiencia tremenda profe. Los clientes al salir del hotel, me dejaron su tarjeta de presentación, me regalaron una bandera de su país y un libro en inglés escrito por uno de ellos, autografiado, al despedirse de mí me comentaron que había sido la única persona desde que habían estado en Cuba que les había respondido sus saludos con respetos. Profe, desde ese momento comprendí que todo lo que usted nos había hablado no era muela...

Transcripción 2 (Diálogo informal en el Hotel X donde el estudiante desarrolla la práctica laboral investigativa)

Investigador: Estaba observándote que tienes mucho carisma en tu trabajo acá en el área de recepción. Hablas un excelente inglés y los turistas internacionales te buscan para preguntarte siempre. Me preguntaba si consideras que las asignaturas que recibiste en el primer semestre te preparan para responder todas las preguntas que te

hagan sobre cuestiones culturales, históricas tanto en inglés como en español de Cuba o de cualquier otro país.

Estudiante B: Profe, yo intento defenderme, pero le comento algo, me he dado cuenta que la preparación que recibimos en el primer semestre de este 1er año no es suficiente para enfrentar una la práctica.

Investigador: Debes tener en cuenta que es una práctica de familiarización, no es igual a una práctica que ustedes tendrán en 3er o 4to año.

Estudiante B: Sí, es cierto, pero yo creo que hay cuestiones que se pueden trabajar desde las asignaturas del primer semestre y no se hacen, los profesores enseñan los contenidos de las asignaturas, pero, por ejemplo, en Comunicación Interpersonal se pueden enfocar los casos que estudiamos a casos relacionados con lo que hacemos en la práctica ahora en el segundo semestre. Así igualmente debería ocurrir con Turismo y Hospitalidad 1. Profe, en Turismo y Hospitalidad 1 cuando se estudia el modelo del turismo no se insiste tanto en el caso de la demanda y las características de la demanda, y eso debe ser algo que el profesor debe hacer con más énfasis porque muchos de nosotros no habíamos interactuado por primera vez con ningún extranjero, excepto los que están en la universidad.

Transcripción 3

Investigador: ¿Consideras que posees habilidades para conducirte en la comunicación teniendo en cuenta las similitudes y diferencias culturales, con sujetos de sistemas culturales similares o diferentes al tuyo?

Estudiante B: Profe, uno siempre cree que tiene habilidades para hacer algo y cuando estás en la práctica te desanimas porque realmente no las tienes fortalecidas. Yo por ejemplo soy muy negativo y me subestimo, los clientes a veces llegan a la recepción deseoso de poder hablar con un cubano y el otro día una señora de unos sesenta y pico de años me dio una mala contesta cuando le pregunté cuánto ganaba ella de retiro y qué edad tenía. Me respondió que un joven como yo debía saber que a una señora como ella no se le pregunta la edad ni mucho menos cuánto gana de retiro. Me desanimé mucho cuando me pasó, pensé que mejor no hablaría más con los clientes. Después en el restaurante de comida especializada cubana, por la noche fui a apoyar a la cena especializada y había un grupo inmenso de turistas del Medio Oriente, todos

vestidos con sus trajes típicos, hombres y mujeres, nunca habíamos tenidos tantos turistas árabes en el hotel y pensamos que le daríamos una cena especial en restaurante especializado de comida criolla. Los turistas se indignaron y se molestaron mucho cuando leyeron la carta que toda a cena era a base de cerdo. No entendimos porqué nos llamaron falta de respeto, hasta habíamos asado un cerdo a la plancha delante de ellos para que los viéramos....

Investigador: Imagínate, entraron en el servicio en contradicción con sus normas y costumbres, los turistas del Medio Oriente que practiquen la religión musulmana no comen carne de cerdo, su libro les prohíbe esto y así ocurre también con otros mercados que debido a sus antecedentes religiosos no lo comen, por ejemplo, los judíos. ¿No crees que los que tramitan las reservas en comercial deberían haberlo informado en la reunión de apertura para no haber hecho el gasto de montar el restaurante cubano para ellos?

Estudiante B: Profe, la culpa es mía, yo tramité la reserva en recepción y cuando los entré no les puse condiciones especiales, es que no pensé que eso sería un grave problema para ellos, pensamos en ofrecerle la mejor hospitalidad en el hotel.

¿Y consideras que puedes lidiar en la comunicación con lo que es aceptable y no aceptable en relación al uso de registros (formales, neutrales o informales)?

Transcripción 4

Investigador: ¿Posees habilidades para usar de forma indistinta temas seguros e inseguros en la comunicación de manera alternativa con sujetos de diferentes contextos culturales de forma simultánea?

Estudiante B: No las tengo para hacerlo de forma simultánea en el hotel. Es cierto que a veces a uno se le unen turistas de diferentes nacionalidades en un mismo espacio y uno debe tener la tensión de atenderlos a todos con calidad, pero teniendo en cuenta sus características culturales. Profe, pero es en la relación con los turistas no es el único problema. En el hotel donde yo hago las prácticas hay técnicos extranjeros que están a mando intermedio, por ejemplo hay un jefe de A+B que es filipino, no habla español; la jefa de piso es China, no habla español tampoco; la jefa de animación es mexicana; la jefa de atención a clientes es italiana, habla español pero muy enredado; el director de la parte extranjera es español pero su esposa es árabe, no habla español,

y la esposa cuida más el hotel que él. Hay varios técnicos extranjeros en el Hotel de la marca que están haciendo entrenamientos aquí, son de diferentes países, a veces no es difícil sólo comunicarse con los clientes, que en este momento hay de 16 nacionalidades diferentes, sino los propios trabajadores que hay de 22 nacionalidades diferentes. Eso me hace pensar que el tema de investigación de usted es importante, ya se lo dije a los compañeros del aula.

Investigador: Me imagino que debe ser tan difícil para ti poder conciliar trabajar con tantas nacionalidades y sus culturas ¿Tienes habilidades en el uso del lenguaje directo e indirecto o para el uso de la comunicación verbal y no verbal?

Estudiante B: Profe, me he dado cuenta que realmente no conozco nada del uso del lenguaje directo o indirecto, recuerdo que lo estudiamos en Comunicación Interpersonal y realmente a veces me molesta que no comprendo qué quiere decirme el jefe de recepción que es danés, cuando no hago bien las cosas, él usa un tono sarcástico, no me habla directo. Él no me entiende cuando le explico las cosas con las manos, tenemos muchos encontronazos por las diferencias culturales.

Transcripción 5

Investigador: Desde la asignatura Turismo y Hospitalidad 1 debes haber estudiado las habilidades que te permiten aplicar los procedimientos estratégicos en función de solucionar conflictos culturales. ¿Consideras que eres capaz de gestionar estratégicamente aspectos relacionados con la distancia de poder y la jerarquía en la empresa turística?

Estudiante B: Profe, le confieso que se analizó muy por encima en la asignatura, el profesor nos comentó que eso se trabajaría más en Dirección y Estrategia en el 2do año de la carrera. No creo que en estos momentos sea capaz de gestionar estratégicamente esos aspectos en la empresa turística y le comento que desde ya hay que ser suspicaz en tal sentido, porque a mí se me dio el caso de un turista norteamericano que le tenía fobia a la cultura islámica y se dio una incidencia en piso donde el turista cada vez que pasaban los clientes árabes que estaban en el mismo piso les gritaba y arremetía con ellos, fue una situación muy difícil. Hubo que cambiar al turista norteamericano para la sección de adultos solamente, pero nadie sabía cómo intermediar en este conflicto en el hotel, ni siquiera los directivos.

Investigador: Desde el papel de gestor en una entidad ¿Gestionarías cuestiones a nivel organizacional/empresarial en torno a la distribución de roles (Masculinidad vs. Feminidad)? ¿Cuáles son los niveles de integración de los individuos a los grupos en una organización que consideras que se deben gestionar?

Estudiante B: No considero que sean importantes en la gestión de la entidad, teniendo en cuenta la cantidad de operaciones que los directivos tienen que hacer, si también se le añaden estas cuestiones entonces no va a ser posible trabajar.

Investigador: ¿No consideras que eso se pudiera hacer desde la planeación estratégica de la entidad?

Estudiante B: No creo que sea importante para una entidad, esas cosas salen solas, no necesitan ser planificadas.

Transcripción 6

Investigador: Considero que uno de los temas más peliagudos en una entidad turística tienen que ver con las actitudes y valores ¿consideras que tener actitudes y valores que favorecen el respeto a las personas en dependencia de su origen a nivel de servicio es importante?

Estudiante B: Sí, considero que es muy importante y es una de las cosas que más me preocupan en la actualidad en la empresa turística, la pérdida de valores, profe usted no se puede imaginar las cosas que pasan en un hotel, mejor ni le digo....

Investigador: No te preocupes, yo estoy al tanto de eso y por eso es tan importante la formación de ustedes que serán los futuros directivos y puedan atenuar esas incidencias que se dan, no convertirse ustedes a ellos, como pasa con algunos estudiantes.

Anexo 12. Guía de grupo de discusión de técnica de grupo focal (profesores de la carrera de Licenciatura en Turismo y empleadores)

Objetivo: Obtener información sobre las particularidades del proceso de formación de la competencia intercultural integrada a estudiantes de la carrera de Licenciatura en Turismo

Principales temas a abordar:

1. Opiniones sobre las condiciones que se deben dar desde el macroentorno para la formación de la competencia intercultural integrada.
2. Criterios sobre el rol de los principales actores educativos en el proceso de formación de esta competencia.
3. Opiniones sobre las categorías y subcategorías de análisis que se deben tener en cuenta en el proceso de formación de la competencia intercultural integrada.
4. Criterios sobre las formas de planificación de las secuencias de aprendizaje en el proceso de formación de la competencia intercultural integrada desde el currículo.
5. Formas de evaluación de la competencia intercultural integrada y su relación con los niveles de dominio de esta competencia.

Anexo 13. Categorías y subcategorías de la competencia intercultural integrada

Tabla 5. Categorías y subcategorías de la competencia intercultural integrada que se obtienen del proceso de integración en el estudio de caso. Fuente: elaboración propia

Categoría	Subcategorías
Cognitiva: conocimiento sobre los contenidos interculturales que están relacionados con la profesión del sujeto, que integra el conocimiento tácito intercultural.	☐ Conocimiento de los contenidos interculturales expresados en: sistema de valores y creencias; costumbres; hábitos de vida; estructura social; normas de comportamiento social; elementos comunicativos, lingüísticos y paralingüísticos. ☐ Conocimiento sobre las formas de hacer desde la profesión que permiten un mejor desempeño en un contexto multicultural. ☐ Conocimiento sobre los procedimientos metodológicos y estratégicos más adecuados que permiten la resolución de conflictos culturales con sujetos en entornos profesionales.
Procedimental: sistema de habilidades que se articulan a partir del conocimiento tácito sobre los elementos interculturales; es la expresión consciente y organizada del dominio de los modos de actuación.	☐ Habilidad para conducirse en un sistema interpretativo multicultural, que se produce al identificar, analizar, comparar, describir, observar y reflexionar sobre el sistema de valores, costumbres, normas de vida, estructura social, normas de comportamiento social. ☐ Habilidad para implementar nuevas formas de hacer, las buenas prácticas de la profesión en el desempeño profesional en un contexto multicultural. ☐ Habilidad para aplicar de forma crítica y sobre la base de criterios explícitos y perspectivas, los diferentes procedimientos estratégicos y metodológicos para la resolución de conflictos culturales.
Actitudinal: sistema de valores y actitudes propios del sistema intercultural que al movilizarse conjuntamente con los conocimientos y	☐ Valores y actitudes que favorecen el respeto; la sensibilidad; la aceptación de las diferencias; la colaboración; la flexibilidad; la ausencia de prejuicios; la franqueza; la ausencia de críticas; la concientización de la relatividad de nuestras percepciones; la tolerancia a la ambigüedad; la empatía; el policentrismo y la constante observación en la actividad y la comunicación que se establece con sujetos de diferentes sistemas culturales en la empresa multicultural. ☐ Valores que favorecen el respeto a los estilos de trabajo y la cultura organizacional; la responsabilidad antes las tareas; la tolerancia, aceptación y el respeto hacia cada uno de los

habilidades determinan los modos de actuación del sujeto.	públicos internos y externos de la organización. ❑ Valores y actitudes que permiten el trabajo en equipos multiculturales; la empatía al ponerse en el lugar de los otros; la orientación al servicio, la anticipación y la identificación de necesidades reales y potenciales de los públicos internos y externos de la organización.
--	--

Anexo 14. Estructura de la Disciplina Integradora de la profesión

Tabla 6. Estructura de la Disciplina Integradora de la Profesión de la carrera de Licenciatura en Turismo. Fuente: Plan de Estudios E, Carrera de Licenciatura en Turismo. Fuente: Plan de Estudios “E” de la carrera de Licenciatura en Turismo

		Total horas	Clase	PLI	Ev.F	Currículo	Año	Semestre	Trimestre
Disciplina Integradora									
1	Int. 1: Principios, Organización y Práctica.del Tur.	72	72		EF	Base	1º	1º	
2	Int. 2 La Hospitalidad y los procesos	60	60		TC	Base	1º	2º	
3	Int. 3 Investigación científica en Turismo	30	30		TC	Base	1º	2º	
5	Int. 4 Modalidades Turísticas	45	45		TC	Base	1º	2º	
4	Int. 5 Práctica de familiarización	160		160		Base	1º	2º	
6	Int. 6 Práctica GRIT	80		80		Base	2º		2º
7	Int. 7 Emprendimientos Turísticos	30	30		TC	Base	3º		3º
8	Int. 8 Práctica de gestión de Entidades	600		600		Base	4º	1º	
Totales		1077	237	840					

Anexo 15. Ejemplos de secuencias de aprendizajes de la competencia intercultural integrada para la Disciplina Integradora de la profesión de la carrera de Licenciatura en Turismo.

Tabla 7. Secuencias de aprendizajes de la competencia intercultural integrada. Fuente: elaboración propia

Secuencia de aprendizaje # 1
Situación problemática de aprendizaje: El sistema turístico generalmente comprende la relación sistémica que se establece entre los subsistemas endógenos, exógenos y el macroentorno. Unos de los principales problemas que se dan en la actualidad es la pobre comprensión de los fundamentos del sistema del turismo desde el componente sociocultural, se desprecian las categorías cultura y sociedad, así como sus influencias tanto a nivel macro como micro, trayendo como consecuencias las dificultades en la consecución de los procesos relacionados con la oferta turística en función de la demanda propiamente dentro del subsistema endógeno. Así también, las propias políticas macros en torno al desarrollo del turismo se desentienden de las características socioculturales de los mercados emisores y de las comunidades receptoras de turismo, lo que conlleva a replantearse estos aspectos a partir de las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los principales fundamentos que sustentan el sistema turístico? ¿Se comprende el componente sociocultural dentro de estos elementos? ¿Cuáles pudieran ser los principales problemas que se pudieran dar en torno a la planificación de los destinos turísticos que no analicen el componente cultural? ¿Es posible desarrollar el turismo en comunidades donde estén cerradas a estas actividades por parte de los pobladores locales? ¿es posible desarrollar las actividades turísticas entre dos mercados que son culturalmente divergentes y etnocéntricos? ¿Qué culturas son divergentes con la comunidad local cubana que desarrolla el turismo?
Contenidos temáticos: Los sistemas turísticos. Subsistema endógeno, exógeno y el macro entorno. El sector turístico en Cuba.
Conocimientos: Describe la concepción del sistema turístico. Identifica los diferentes procesos en los subsistemas exógeno y endógeno del turismo, así como los del macro entorno. Caracteriza el sistema turístico cubano
Habilidades: Interpreta los acontecimientos que caracterizan el sistema turístico. Se conduce en la interpretación de los subsistemas que caracterizan el sistema turístico. Gestiona de forma eficaz la información relacionada el sistema turístico cubano y

sus características fundamentales	
Actitudes y valores: Asume una actitud responsable ante los problemas que emanan de la comprensión del sistema turístico. Manifiesta una actitud empática con los demás estudiantes. Expresa respeto y empatía con el resto de los compañeros del aula.	
Categorías y subcategorías de la competencia intercultural integrada a formar:	
Categoría	Subcategoría
Cognitiva	Conocimiento de los contenidos interculturales expresados en: sistema de valores y creencias; costumbres; hábitos de vida; estructura social; normas de comportamiento social; elementos comunicativos, lingüísticos y paralingüísticos.
Procedimental	Habilidad para conducirse en un sistema interpretativo multicultural, que se produce al identificar, analizar, comparar, describir, observar y reflexionar sobre el sistema de valores, costumbres, normas de vida, estructura social, normas de comportamiento social.
Actitudinal	Valores y actitudes que favorecen el respeto; la sensibilidad; la aceptación de las diferencias; la colaboración; la flexibilidad; la ausencia de prejuicios; la franqueza; la ausencia de críticas; la concientización de la relatividad de nuestras percepciones; la tolerancia a la ambigüedad; la empatía; el policentrismo y la constante observación en la actividad y la comunicación que se establece con sujetos de diferentes sistemas culturales en la empresa multicultural.
Línea de secuencia didáctica: ☒ Actividades de apertura, desarrollo y cierre. ☐ Proyecto de investigación, trabajo de curso integrador	
Explicación de la línea de secuencia didáctica: <u>Apertura:</u> Presentación de los contenidos temáticos. Establecimiento de relaciones empáticas. Se precisa el propósito de la secuencia. Se reflexiona sobre los elementos que caracterizan el sistema turístico. Se proyectan dos videos, un video elaborado por el Ministerio del Turismo de Cuba que abarca los elementos del sistema turístico y la campaña de comunicación del Turismo “Auténtica Cuba”. Se propicia el análisis de	

los componentes que queden plasmados en ambos videos en cuanto a: lo político, lo social, lo económico, lo legal, lo tecnológico y lo cultural. Se les orienta a los estudiantes que establezcan un registro de los elementos que caracteriza y hacen a Cuba singular, única, diferente al resto de los destinos turísticos, se discuten las principales fortalezas que quedan manifiestas en la muestra del video. Los estudiantes deben analizar los elementos culturales que son analizados en la campaña turística e identificar estos patrones culturales de análisis en torno a la cultura cubana. Se deben identificar elementos tangibles culturales representados, se subrayan posibles estereotipos. Una vez identificados estos elementos el estudiante debe reflexionar, comparar y analizar a otros destinos turísticos del Caribe, estableciendo parámetros de diferenciación y analogías, se debe arribar al consenso de las similitudes y diferencias y sobre la base de ellas caracterizar los elementos socioculturales que identifican al destino Cuba.

Desarrollo:

Se presentan los nuevos contenidos relacionados con el sistema turístico, así como cada uno de los subsistemas. En el análisis del macroentorno se analizan los componentes. Se examina con precisión, entre todos los componentes, el entorno sociocultural y sus influencias en el desarrollo del turismo. Se introducen los parámetros interculturales de mercados, culturas y subculturas. Se discuten los elementos relacionados con cultura y turismo; comunidad receptora y turismo; relación comunidad receptora y comunidad emisora y sus influencias propiamente del subsistema endógeno.

Se analiza el sector turístico cubano, en Cuba se analizan los elementos relacionados con las características socioculturales de los recursos humanos que participan en los procesos de gestión se analizan los elementos relacionados con las subcategorías de la competencia intercultural aplicadas al contexto de los recursos humanos: similitudes y diferencias culturales; lo aceptable y lo no aceptable en relación a: registro, tabúes, edad, orientación sexual, posición económica, estética, orientación política y religión; el lenguaje directo o indirecto; la comunicación verbal y no verbal (expresión facial, contacto visual, sonrisa, postura corporal, gestos, proximidad y apariencia personal); de los componentes paralingüísticos (volumen de voz, tono de voz, fluidez y velocidad de la comunicación) y de los factores que determinan el desarrollo de la comunicación (duración, retroalimentación y uso de preguntas). Una vez analizados estos elementos se introducen desde el punto de vista teórico y los estudiantes deben llenar en su portafolio los elementos discutidos en la clase, las observaciones y los consensos. El análisis de los recursos humanos conlleva a identificar las diferencias socioculturales con los recursos humanos que provienen de diferentes sistemas culturales, teniendo en cuenta que la empresa turística es multicultural por ser una empresa mixta.

Se desarrolla una técnica de simulación en el aula, los estudiantes deben identificar la simulación de roles de directivos de la empresa que provienen de diferentes sistemas culturales. Los estudiantes escenificarán en representación de establecer: patrones culturales divergentes en un contexto empresarial; formas de gestión empresarial incompetentes con el contexto cubano; estilos de dirección basado en antivalores. Se propicia el intercambio y la discusión grupal.

Cierre:

Se realiza una exposición colectiva de los aspectos más relevantes de la actividad anterior. Los estudiantes muestran las evidencias de los aprendizajes de forma novedosa en función no sólo de los contenidos sino también desde la comprensión intercultural del tema. Los estudiantes dejan plasmado en su portafolio los elementos que consideran pendientes a trabajar de forma semipresencial. El profesor orienta la búsqueda de información y la consulta de los libros, se orienta la tarea docente.

En el foro de la asignatura, en Facebook, se presentan los contenidos a tratar en la tarea docente. Se desarrolla la entrada de temas de discusión relacionados con los contenidos y se contesta una encuesta en línea donde se reflejan los hallazgos en su desempeño desde el punto de vista de la adquisición de conocimientos, habilidades y la expresión de valores propios de su profesión

Orientaciones generales para la evaluación:

La evaluación de los estudiantes se realiza durante toda la intervención desde el inicio de la clase. Para la evaluación como resultado final de la clase, se asigna la tarea docente enfocada en casos de estudio relacionados con la interpretación de los procesos en la hospitalidad y la comprensión de la interculturalidad dentro de los procesos de la hospitalidad. El profesor orienta la lectura y análisis de los documentos de estudio conjuntamente con la guía de preguntas de los elementos analizados en la clase.

Nivel de dominio de la competencia intercultural integrada:**Complejidad:**

Define los elementos que caracterizan su propio sistema cultural.

Identifica los elementos que caracterizan otros sistemas culturales.

Conoce sobre los contenidos interculturales que caracterizan los principales mercados emisores de turistas.

Describe los elementos comunicativos, lingüísticos y paralingüísticos propios de diferentes sistemas culturales.

Reflexión:

Identifica los factores que afectan su propio desempeño profesional y el de sus compañeros de trabajo en torno a lo intercultural en la empresa multicultural.

Asume una actitud crítica ante sus debilidades en torno a lo intercultural.

Define el sistema de valores que favorecen la sensibilidad hacia lo intercultural, la aceptación de las diferencias, la tolerancia, entre otros elementos.

Autonomía:

Necesita orientación, control y niveles de ayuda permanente.

Propone algunas soluciones de forma básica.

Hace esfuerzos para proyectarse estratégicamente y mediar en los conflictos interculturales

Profundización:

Identifica métodos y procedimientos para la indagación de los principales problemas en torno a lo intercultural en la empresa multicultural.

Manifiesta una actitud crítica ante los conflictos interculturales.

Secuencia de aprendizaje # 2

Situación problémica de aprendizaje:

La filosofía de atención al visitante es una filosofía clave en la comprensión del proceso de servicio y se parte de una actitud de servicio. Esta llamada actitud de servicio comprende que el profesional retome un conjunto de procesos (desde el punto de vista procedimental) que son común para todos los mercados y desde el punto de vista de su personalidad muestre motivación, deseos y comprometimiento con la labor de servir a los demás, sin embargo, uno de los principales problemas que se dan en la actualidad están dados en si todos los procedimientos de servicio están enfocados a la cultura de origen y si los procesos comprenden las categorías culturales como bases para el servicio ya que lo actitudinal no es sólo suficiente. Esto se convierte en una necesidad de formación para los estudiantes de Turismo, ya que es un vacío de información que se desprender de su quehacer profesional. A continuación, se establecen un grupo de preguntas relacionadas con este tema: ¿El servicio es similar para todos los mercados? ¿Los procesos que incluyen los servicios son similares para todos los turistas? ¿Se tienen en cuenta patrones socioculturales en el proceso de servicio? ¿Qué elementos se deben identificar desde el punto de vista cultural en la servucción? ¿Qué beneficio puede traer el análisis de los elementos culturales en la comprensión de la filosofía de atención al visitante?

Objetivo general: Valorar la implicación de los elementos socioculturales de los mercados emisores en la filosofía de atención al visitante

Contenidos temáticos:

La filosofía del visitante.
Los procesos en la hospitalidad

Conocimientos:

Describe la filosofía de atención al visitante.
Identifica los diferentes procesos en la hospitalidad.

Habilidades:

Define los elementos que caracterizan su propio sistema cultural en el proceso de atención al visitante.
Identifica los elementos que caracterizan otros sistemas culturales necesarios a nivel de servicio.
Propone soluciones a los problemas relacionados con la comprensión de la filosofía de atención al visitante.

Actitudes y valores:

Asume una actitud responsable ante los problemas que emanan de la comprensión de la filosofía de atención al visitante
Expresa coherencia en su accionar ante el resto de los estudiantes del grupo.

Categorías y subcategorías de la competencia intercultural integrada a formar:

Categoría	Subcategoría
-----------	--------------

Cognitiva	Conocimiento de los contenidos interculturales expresados en: sistema de valores y creencias; costumbres; hábitos de vida; estructura social; normas de comportamiento social; elementos comunicativos, lingüísticos y paralingüísticos. Conocimiento sobre las formas de hacer desde la profesión que permiten un mejor desempeño en un contexto multicultural.
Procedimental	Habilidad para conducirse en un sistema interpretativo multicultural, que se produce al identificar, analizar, comparar, describir, observar y reflexionar sobre el sistema de valores, costumbres, normas de vida, estructura social, normas de comportamiento social. Habilidad para aplicar de forma crítica y sobre la base de criterios explícitos y perspectivas, los diferentes procedimientos estratégicos y metodológicos para la resolución de conflictos culturales.
Actitudinal	Valores y actitudes que favorecen el respeto; la sensibilidad; la aceptación de las diferencias; la colaboración; la flexibilidad; la ausencia de prejuicios; la franqueza; la ausencia de críticas; la concientización de la relatividad de nuestras percepciones; la tolerancia a la ambigüedad; la empatía; el policentrismo y la constante observación en la actividad y la comunicación que se establece con sujetos de diferentes sistemas culturales en la empresa multicultural. Valores y actitudes que permiten el trabajo en equipos multiculturales; la empatía al ponerse en el lugar de los otros; la orientación al servicio, la anticipación y la identificación de necesidades reales y potenciales de los públicos internos y externos de la organización.
Línea de secuencia didáctica: ☒ Actividades de apertura, desarrollo y cierre. ☐ Proyecto de investigación, trabajo de curso integrador	
Explicación de la línea de secuencia didáctica: <u>Apertura:</u>	

Presentación de los contenidos temáticos. Establecimiento de relaciones empáticas. Se desarrolla una tormenta de ideas con el objetivo de definir palabras claves como “filosofía”; “atención” y “visitante” de forma separada. Se reflexiona sobre los aportes de las entradas de los términos de los estudiantes. Se propicia la autovaloración y el reconocimiento de destrezas y habilidades, limitaciones y debilidades que permiten, o entorpecen la comprensión del sistema cultural al analizar la estructura “visitante”. Se les orienta a los estudiantes que establezca un registro de los elementos que los caracteriza y los hacen singulares, únicos, diferentes al resto, pero también similares, parecidos y comunes a los demás teniendo en cuenta los siguientes parámetros: sistema de valores que lo caracterizan; creencias; costumbres; hábitos de vida; estructura social en la que se desenvuelve; normas de comportamiento social y productos culturales que consume. Una vez identificados estos elementos el estudiante debe reflexionar, comparar y analizar a otros compañeros del aula, estableciendo parámetros de diferenciación y analogías, se debe arribar al consenso de las similitudes y diferencias y sobre la base de ellas caracterizar los elementos socioculturales que identifican al grupo.

Desarrollo:

Se presentan los nuevos contenidos relacionados con la filosofía del visitante. Se establecen los parámetros internacionales y el análisis de la evolución del concepto de filosofía del visitante. Se introducen los parámetros interculturales de mercados, culturas y subculturas. Se discuten los elementos exógenos del servicio relacionados con género, raza, religión, filiación cultural, social, económica, política. Se establecen los criterios de servucción basados en estos elementos endógenos. Se organizan pequeños grupos, se desarrolla un juego de roles con representación de cuatro culturas fundamentales, se analizan las asunciones y roles de los estudiantes sin una guía previa, se determinan y diagnostican elementos propios para la resolución de conflictos interculturales. Se procede a cerrar el juego de roles en la resolución de problemas y conflictos interculturales de forma estratégica mediante el manejo de los choques interculturales a nivel empresarial; se promueve la tolerancia, empatía, flexibilidad en el uso de la crítica, responsabilidad, eficiencia, eficacia y disciplina. Los estudiantes crean su propio portafolio donde identifican las conductas asumidas por ellos y la de los estudiantes, se identifican situaciones problemáticas y avances en torno a la comprensión de los demás.

Se presenta el contenido relacionado con procesos de forma independiente y los procesos en la hospitalidad. Se analiza el concepto de hospitalidad desde diferentes concepciones, y se distinguen los elementos socioculturales en el concepto. Se define desde el punto de vista persona un concepto de hospitalidad y se asumen los elementos importantes de un concepto más abierto al plano sociocultural. Se identifican los aspectos relacionados entre hospitalidad y cultural, influencias de los estudios interculturales en la hospitalidad.

Cierre:

Se realiza una exposición colectiva de los aspectos más relevantes. Los estudiantes muestran las evidencias de lo aprendido de forma novedosa en función no sólo de los contenidos sino también desde la comprensión intercultural del tema. Los estudiantes dejan plasmado en su portafolio los elementos que consideran pendientes a trabajar de forma semipresencial. El profesor orienta la búsqueda de

información y la consulta de los libros, se orienta la tarea docente. En el foro de la asignatura, en Facebook, se presentan los contenidos a tratar en la tarea docente. Se desarrolla la entrada de temas de discusión relacionados con los contenidos y se contesta una encuesta en línea donde se reflejan los hallazgos en su desempeño desde el punto de vista de la adquisición de conocimientos, habilidades y la expresión de valores propios de su profesión

Orientaciones generales para la evaluación:

La evaluación de los estudiantes se realiza durante toda la intervención desde el inicio de la clase. Para la evaluación como resultado final de la clase, se asigna la tarea docente enfocada en casos de estudio relacionados con la interpretación de los procesos en la hospitalidad y la comprensión de la interculturalidad dentro de los procesos de la hospitalidad. Los casos se suben al portal docente de la asignatura donde los estudiantes toman un caso por equipos y trabajan en grupos en la interpretación y resolución de conflictos desde el mismo. Los resultados del análisis de los casos se presentan en la parte introductoria de la próxima clase. Los estudiantes deben entregar las evidencias de los análisis pertinentes de los casos.

Nivel de dominio de la competencia intercultural integrada:

Complejidad:

Define los elementos que caracterizan su propio sistema cultural.
Identifica los elementos que caracterizan otros sistemas culturales.
Conoce sobre los contenidos interculturales que caracterizan los principales mercados emisores de turistas.

Reflexión:

Identifica los factores que afectan su propio desempeño profesional y el de sus compañeros de trabajo en torno a lo intercultural en la empresa multicultural.
Asume una actitud crítica ante sus debilidades en torno a lo intercultural.
Define el sistema de valores que favorecen la sensibilidad hacia lo intercultural, la aceptación de las diferencias, la tolerancia, entre otros elementos.

Autonomía:

Necesita orientación, control y niveles de ayuda permanente.
Propone algunas soluciones de forma básica.

Profundización:

Identifica métodos y procedimientos para la indagación de los principales problemas en torno a lo intercultural en la empresa multicultural.
Manifiesta una actitud crítica ante los conflictos interculturales.

Secuencia de aprendizaje # 3

Situación problémica de aprendizaje:

El estudio de las modalidades turísticas comprende la observación de todas las formas de turismo y los flujos que se crean a partir de las actividades propiamente ligadas a los diferentes recursos y atractivos. Las culturas y subculturas promueven también a la demanda (a los flujos) hacia determinadas actividades. En la actualidad uno de las principales limitaciones en torno a la gestión de las modalidades están dadas por los escasos estudios de mercado, la segmentación de los mismos y los estudios culturales aplicados a los segmentos. Es común ver en la psicografía del perfil del turista la inclinación por el desarrollo de diferentes

actividades. Por su origen cultural. Esto no crea, por supuesto un estereotipo, pero se hace redundante y común en determinados mercados (que representan a sus respectivas culturas y subculturas) al tener una orientación hacia determinados servicios y productos, así también hacia la práctica de diferentes actividades turísticas en específico. La comprensión de los componentes socioculturales de los mercados y sus características socio psicológicas, permitirá orientar las campañas de comunicación y comercialización hacia determinados objetivos más específicos y así se evitarían problemas en la comercialización de determinados productos y la ruptura con diferentes mercados emisores. A continuación, se hacen un grupo de interrogantes que generan la situación problémica de aprendizaje: ¿Consideras que determinadas culturas promueven el desarrollo de determinadas actividades? ¿Puedes pensar en una determinada cultura que promueva el desarrollo de una determinada actividad, por ejemplo? ¿Consideras que es importante conocer el perfil de los principales mercados emisores de turistas a Cuba para establecerles una oferta turística dirigida a ellos en el destino Cuba? ¿Por qué hay modalidades turística más orientadas a determinados mercados y a otros no?	
Objetivo general: Interpretar la influencia de los estudios culturales en el desarrollo de actividades turísticas.	
Contenidos temáticos: Modalidades turísticas y sus procesos de gestión.	
Conocimientos: Identifica las diferentes modalidades turísticas. Describe los procesos de gestión.	
Habilidades: Define los elementos que caracterizan su propio sistema cultural en el proceso de atención al visitante. Identifica los elementos que caracterizan otros sistemas culturales necesarios a nivel de servicio. Propone soluciones a los problemas relacionados con la comprensión de la filosofía de atención al visitante.	
Actitudes y valores: Asume una actitud responsable ante los problemas que emanan de la comprensión de la filosofía de atención al visitante Expresa coherencia en su accionar ante el resto de los estudiantes del grupo.	
Categorías y subcategorías de la competencia intercultural integrada a formar:	
Categoría	Subcategoría
Cognitiva	Conocimiento de los contenidos interculturales expresados en: sistema de valores y creencias; costumbres; hábitos de vida; estructura social; normas de comportamiento social; elementos

	comunicativos, lingüísticos y paralingüísticos. Conocimiento sobre las formas de hacer desde la profesión que permiten un mejor desempeño en un contexto multicultural.
Procedimental	Habilidad para conducirse en un sistema interpretativo multicultural, que se produce al identificar, analizar, comparar, describir, observar y reflexionar sobre el sistema de valores, costumbres, normas de vida, estructura social, normas de comportamiento social. Habilidad para implementar nuevas formas de hacer, las buenas prácticas de la profesión en el desempeño profesional en un contexto multicultural.
Actitudinal	Valores y actitudes que favorecen el respeto; la sensibilidad; la aceptación de las diferencias; la colaboración; la flexibilidad; la ausencia de prejuicios; la franqueza; la ausencia de críticas; la concientización de la relatividad de nuestras percepciones; la tolerancia a la ambigüedad; la empatía; el policentrismo y la constante observación en la actividad y la comunicación que se establece con sujetos de diferentes sistemas culturales en la empresa multicultural. Valores que favorecen el respeto a los estilos de trabajo y la cultura organizacional; la responsabilidad antes las tareas; la tolerancia, aceptación y el respeto hacia cada uno de los públicos internos y externos de la organización.
Línea de secuencia didáctica: ☒ Actividades de apertura, desarrollo y cierre. ☐ Proyecto de investigación, trabajo de curso integrador	
Explicación de la línea de secuencia didáctica: <u>Apertura:</u> Presentación de los contenidos temáticos. Establecimiento de relaciones empáticas. Se desarrolla la presentación de imágenes de diferentes deportes, juegos, actividades festivas, actividades culturales con la participación de diferentes públicos; se realiza la presentación de varios videos promocionales de las campañas de turismo de destinos mundiales, incluyendo la campaña de Turismo “Auténtica Cuba”. En una actividad de reconocimiento por parte del profesor, éste indaga sobre los tipos de actividades que se presentan en las imágenes y analizar	

si aparecen en las campañas de turismo de los países. Los estudiantes deben identificar actividades propias de diferentes sistemas culturales y se analizan por qué están incluidas como parte de las propias campañas de turismo. Se reflexiona sobre los aportes de las entradas de los términos de los estudiantes.

Se propicia la autovaloración y el reconocimiento de cada uno de los estudiantes a partir del conocimiento previo que tengan sobre las diferentes actividades. Se les pide a los estudiantes que identifiquen las actividades mostradas con diferentes segmentos de mercados y posibles alternativas de segmentos que sean también de interés para los mismos.

Se les orienta a los estudiantes que establezcan un registro de los elementos que caracteriza las actividades por segmento y los hacen singulares, únicos, diferentes al resto, pero también similares, parecidos y comunes a los demás teniendo en cuenta los siguientes parámetros: control de la incertidumbre; alternatividad interpretativa; similitudes y diferencias culturales; lo aceptable y lo no aceptable en relación a: registro, tabúes, edad, orientación sexual, posición económica, estética, orientación política y religión. Una vez identificados estos elementos el estudiante debe reflexionar, comparar y analizar con las tipologías de actividades que de forma general a los cubanos les gusta realizar, estableciendo parámetros de diferenciación y analogías, se debe arribar al consenso de las similitudes y diferencias y sobre la base de ellas caracterizar los elementos socioculturales que identifican a segmentos de mercados, culturas y subculturas.

En una actividad de cierre, el profesor chequea que exista una correlación entre la selección de actividades y los segmentos de mercados que lo practican, así como el análisis de los elementos socioculturales propios de estos aspectos. Se arriba a consensos de manera preliminar para establecer un puente con la siguiente etapa.

Desarrollo:

Se presentan los nuevos contenidos relacionados con la relación entre recursos- atractivos- actividades turísticas- flujos. Se establecen los parámetros internacionales y el análisis de la evolución de estos conceptos y se añade el análisis de concepto de actividades socioculturales. Se introducen los parámetros interculturales de mercados, culturas y subculturas. Se discuten los elementos relacionados con género, raza, religión, filiación cultural, social, económica, política. Se establecen los criterios de grupos, subgrupos y actividades socioculturales; se establece el concepto de motivación; multi-motivación; perfil sociocultural y se estudian las principales teorías relacionadas con las culturas y orientaciones a actividades socioculturales. Una vez que son presentados estos aspectos teóricos, se organizan pequeños grupos donde se desarrolla un estudio de caso que aparecen en el libro *“International Tourism: cultures and behavior”* de la Dra. Yvette Reisenger. Este estudio de caso sobre diversidad cultural que aparecen en las páginas 42, 43 y 44 de este libro de texto. Los estudiantes, una vez que resuelven la tarea docente que aparece en los casos, se realiza una discusión grupal y se presentan los resultados de estos estudios. Los estudiantes crean su propio portafolio donde identifican las conductas asumidas por ellos y la de los estudiantes, se identifican situaciones problemáticas y avances en torno a la comprensión de los demás.

Cierre:

Se realiza una exposición colectiva de los aspectos más relevantes. Los estudiantes

muestran las evidencias de los aprendizajes de forma novedosa en función no sólo de los contenidos sino también desde la comprensión intercultural del tema. Los estudiantes dejan plasmado en su portafolio los elementos que consideran pendientes a trabajar de forma semipresencial. El profesor orienta la búsqueda de información y la consulta de este mismo libro, se orienta la tarea docente.

En el foro de la asignatura, en Facebook, se presentan los contenidos a tratar en la tarea docente. Se desarrolla la entrada de temas de discusión relacionados con los contenidos y se contesta una encuesta en línea donde se reflejan los hallazgos en su desempeño desde el punto de vista de la adquisición de conocimientos, habilidades y la expresión de valores propios de su profesión

Orientaciones generales para la evaluación:

La evaluación de los estudiantes se realiza durante toda la intervención desde el inicio de la clase. Para la evaluación como resultado final de la clase, se asigna la tarea docente enfocada en casos de estudio relacionados con las prácticas culturales y los impactos del turismo en la cultura. Se divide el grupo en pequeños subgrupos y a éstos se le asignan los temas que aparecen en el capítulo 4 del libro *“International Tourism: cultures and behavior”* de la Dra. Yvette Reisenger (de las páginas 67- 82). Los estudiantes deben subir al portal de la asignatura en Facebook ejemplos de actividades, imágenes, videos que se vean los elementos socioculturales analizados en clases, de esta forma deben ser capaces de explicar las prácticas culturales y los impactos del turismo en cada una de las culturas representadas. Los estudiantes deben entregar las evidencias de los análisis pertinentes de los casos.

Nivel de dominio de la competencia intercultural integrada:

Complejidad:

Define los elementos que caracterizan su propio sistema cultural.

Identifica los elementos que caracterizan otros sistemas culturales.

Conoce sobre los contenidos interculturales que caracterizan los principales mercados emisores de turistas.

Reflexión:

Identifica los factores que afectan su propio desempeño profesional y el de sus compañeros de trabajo en torno a lo intercultural en la empresa multicultural.

Asume una actitud crítica ante sus debilidades en torno a lo intercultural.

Define el sistema de valores que favorecen la sensibilidad hacia lo intercultural, la aceptación de las diferencias, la tolerancia, entre otros elementos.

Autonomía:

Necesita orientación, control y niveles de ayuda permanente.

Propone algunas soluciones de forma básica.

Profundización:

Identifica métodos y procedimientos para la indagación de los principales problemas en torno a lo intercultural en la empresa multicultural.

Manifiesta una actitud crítica ante los conflictos interculturales.

Anexo 16. Categorías de análisis del foro virtual colaborativo

Tabla 8. Categorías de análisis de contenidos. Fuente: elaboración propia.

Categorías de análisis	Criterios de Análisis				
	M	R	B	MB	E
a) El modelo responde a necesidades actuales e imperativos sociales y al contexto socio- histórico concreto.					
b) Pertinencia de los componentes del modelo					
c) Relevancia e importancia del modelo para este profesional de Turismo.					
d) El modelo es novedoso, brinda oportunas soluciones a los problemas detectados en el diagnóstico					
e) Incorpora en sus bases la interdisciplinariedad					
f) Brinda la posibilidades para analizar las experiencias de los implicados					
g) Su estructura es flexible					