

Diversidad y educación inclusiva. Nexos del Proyecto Tuning y el sistema educacional cubano

Diversity and inclusive education. Links of the Tuning Project and the Cuban educational system

Daily Cordero-Morales

✉ dailycordero@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0032-9239>

Aida Carmona-Díaz

✉ aida.carmona@nauta.cu

 <https://orcid.org/0000-0002-4132-7996>

Yeney Gómez-Borrero

✉ yeneygomezborrero@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3099-1920>

Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, Cuba.

Resumen

El proyecto *Tuning*-América Latina promueve nuevas formas de organizar la formación por competencias, debe asumir la diversidad funcional y las características del espacio donde se aplique. Así, el objetivo es identificar las coincidencias del proyecto con el sistema educativo cubano, tomando como referencia la carrera Asistencia Turística. Se utilizan métodos teóricos: hipotético-deductivo, analítico-sintético e histórico-lógico. Del nivel empírico: revisión de documentos, tomando artículos de revistas, actas de congresos y tesis que traten experiencias de la aplicación del proyecto en la región luego del 2004. Se aprecia como resultado: en las competencias definidas en el proyecto no se encontraron referencias a la diversidad funcional, se demuestra que no necesitan unas propias, pues su condición no limita el desarrollo de estas. Existen nexos entre las competencias identificadas por el proyecto y las fomentadas en Cuba, es posible desarrollarlas dentro del modelo de Educación Superior. Se aportan retos para los profesores como mediadores del proceso.

Palabras clave: diversidad, educación inclusiva, competencias

Abstract

The objective is to identify the coincidences of the Tuning-Latin America project with the Cuban educational system, using the Tourist Assistance short cycle career as a reference. For this, theoretical methods are used: hypothetical-deductive, analytical-synthetic and historical-logical. From the empirical level: review of documents, focused on journal articles, conference proceedings and theses that deal with experiences of the application of the project in the region after its start in 2004. As a result, most of the studies focus on in the development of specific competences and not in the contributions to the general conception of education. There are links between the generic skills identified by the project and those promoted in the Tourist Assistance career. Being possible its development within the curricular model of Cuban Higher Education. Challenges for the performance of teachers are identified, as a link in the diversity-skills-inclusive university relationship.

Keywords: diversity, inclusive education, skills

Introducción

Las universidades son por excelencia un espacio de constante elaboración y transferencia de conocimiento. Dinámica que exige una constante evolución de sus procesos educativos en favor de la inclusión y el respeto a la diversidad en la apropiación y autogestión de ese conocimiento. La tendencia hacia una sociedad del aprendizaje define un cambio de paradigma, se inclina hacia una educación centrada en el estudiante, el cambiante papel del educador, una nueva definición de objetivos, el cambio en el enfoque de las actividades educativas, en la organización y los resultados del aprendizaje. Es por eso, que cada vez más el tema de la diversidad y la inclusión es una preocupación real que moviliza a académicos y educadores en función de crear o facilitar procesos más adaptables a la complejidad de la otredad y no de la búsqueda de la obligada homogeneidad.

Es así, que se ha trascendido las fronteras físicas para desarrollar proyectos que se preocupan por la formación de competencias académicas y para la vida, es el caso de *Tuning- América Latina*, el cual acerca procederes en favor de una educación con mayores oportunidades. No obstante, la propuesta parece dejar al margen aquellas competencias que corresponden a sujetos con diversidad funcional. Este es un elemento de atención si se quieren encontrar

posibilidades de articulación y relación con el sistema educativo cubano que tiene como características importantes: el respeto y la inclusión.

En este sentido el objetivo del presente trabajo se centra en identificar los nexos del proyecto *Tuning- América Latina* con el sistema educativo cubano usando como referencia el programa de formación de Nivel de Educación Superior de Ciclo Corto de Asistencia Turística. Esta es una carrera nueva en las universidades cubanas, con solo una graduación hasta el 2023 y actualmente dos años académicos. Surge ante la necesidad del Grupo Empresarial Gaviota S.A. perteneciente al Grupo de Administración Empresarial (GAE) y del Ministerio del Turismo de formar en un corto periodo de tiempo, un técnico superior. Tiene una duración de dos años, con un componente laboral-investigativo para garantizar el logro de aprehensión de las competencias profesionales por parte de los futuros técnicos superiores.

Ante la necesidad de abarcar un conjunto de actividades del perfil amplio (del turismo, los viajes y la hospitalidad), así como de un perfil más específico como son la comunicación y la interpretación, presenta una concepción diferente a las que, hasta ahora, predominan en la formación de pregrado. Es por eso que se toma como referente frente a las oportunidades que ofrece el proyecto *Tuning- América Latina*.

Para el cumplimiento del objetivo planteado se utilizan métodos del nivel teórico: histórico-lógico: el cual permitió hacer un estudio de los antecedentes históricos de la diversidad y del proyecto *Tuning-América* centrado en las experiencias de su aplicación en Cuba. Analítico-sintético: presente desde el primer momento en el estudio de la bibliografía seleccionada, permitió estudiar y procesar la documentación encontrada con relación al problema planteado. Hipotético-deductivo para la verificación de la idea a defender planteada a través del estudio de las competencias del proyecto y las desarrolladas en la carrera de ciclo corto Asistencia Turística, para identificar sus nexos.

Del nivel del empírico se utiliza la revisión de documentos, con el objetivo de analizar las experiencias de relación y aplicación de las competencias del proyecto con los sistemas educativos y principalmente en Cuba. Para esto se consultaron diversas fuentes: artículos de revistas, tesis, actas de congresos. Se escogieron atendiendo al tratamiento del tema desde su aplicación práctica, centrados en estudios y experiencias en la formación de las competencias

genéricas en la educación superior, específicamente en Cuba. Todos a partir del 2004 que comienza a funcionar el proyecto en la región latinoamericana.

Siguiendo esta misma lógica se realiza el procesamiento de la información organizada en dos elementos fundamentales. Primero, el tratamiento del tema de la diversidad desde el proyecto *Tunning-América Latina* y segundo, las competencias genéricas del proyecto *Tuning* y el modelo de formación de la educación superior cubana. Por tanto, los análisis no siguen un orden cronológico, atiende a las temáticas anteriores.

Se encontraron en este sentido antecedentes importantes que en su mayoría abordan el desarrollo de competencias específicas y no los aportes a la concepción general de la educación en Cuba. En este sentido está el estudio de Vega y De Armas (2009), aplicada a la carrera de Química de la Universidad de la Habana, que es un perfil de ciencias y no tiene las características de esta nueva modalidad de formación iniciada en Cuba, que es el ciclo corto o técnico superior. Por tanto, aunque se encuentran paralelos a partir de procesos generales del sistema que constituyen elementos básicos para el análisis, distan en cuanto a procederes y oportunidades de desarrollar de otras formas los modos de actuación y las competencias necesarias para llevarlas a cabo.

El trabajo queda organizado comenzando por un abordaje general de la diversidad y la inclusión, dejando claro la concepción que se asume para luego analizar cómo se aborda desde las competencias genéricas del proyecto *Tunings*. Se continúa, con la búsqueda de los nexos de las competencias genéricas del proyecto *Tuning* y el modelo de formación de la educación superior cubana de ciclo corto, tomando como referencia la carrera Asistencia Turística.

Hay que acotar que una visión importante que se suma al análisis de forma transversal en todo el trabajo, es la de tener en cuenta también, el papel del profesor. Las competencias docentes para llevar a vías de hechos los cambios que pide el sistema. Por tanto, aunque sin plantearlo como un epígrafe específico se identifican los retos para el desempeño exitoso de los profesores, como eslabón imprescindible en esta relación diversidad-formación de competencias-universidad.

Desarrollo

Diversidad e inclusión

La inclusión educativa representa hoy una filosofía sobre el derecho de todos, una educación de calidad en igualdad de oportunidades que, implica un esfuerzo por cubrir las necesidades especiales o específicas dentro de su entorno natural. Ese sería el ideal de la verdadera escuela inclusiva. El acceso de todas las personas a la educación sin distinción de raza, sexo, posición política, económica o social o de discapacidad (Coppola, 2020).

En la actualidad es un deber social asegurar que la persona con diversidad funcional, o discapacidad, logre su plena incorporación a la vida académica y la consecución de un título profesional. Ello explica la vigencia de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), en cuyo tercer acuerdo se insta a todos los gobiernos a priorizar el mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, así como, a fomentar y facilitar la participación de los padres y a garantizar que los programas de formación del profesorado estén orientados a atender las necesidades educativas especiales.

Respecto a la inclusión educativa en la educación superior, la literatura no es muy abundante; no obstante, cada vez son más frecuentes los foros académicos, como encuentros, congresos y coloquios que la incluyen en el nivel superior, lo cual denota un creciente interés por el tema. Las personas con diversidad funcional acceden, con base en sus derechos, a los estudios superiores y tienen así, la oportunidad de aumentar sus conocimientos, de desarrollar sus habilidades sociales y de obtener una profesión. Barton (1998), define la educación inclusiva de la siguiente forma:

La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos -en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos-tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes (p. 58).

Desde esta lógica, una escuela inclusiva ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y los apoyos necesarios, de orden curricular, personal y material, entre otros, para su progreso académico y personal. De acuerdo con Stainback y Stainback (1999), los procesos de cambio que harán posible el progreso hacia una escuela inclusiva giran en torno al currículo, que, desde un sentido amplio, debe entenderse como el referente a partir del cual toman sentido las distintas actividades y, en su caso, adaptaciones que se programen. En el caso del proyecto *Tuning*, se hace énfasis además de las competencias académicas que pueden desarrollarse en función del currículo, a otras de carácter personal y social que completan la futura incorporación a la vida laboral.

A lo largo de los años ha ido cambiando el modo en que se concibe a las personas con discapacidad; por un lado, por la propia evolución histórico-cultural de la idea de lo humano y, por otro, como resultado de las reivindicaciones del propio colectivo. El término de diversidad funcional (DF) (Rodríguez y Ferreira, 2010), pretende erradicar definiciones con tendencia negativa (deficiente, limitado, impedido, discapacitado, minusválido, etc.), que perpetúan la invisibilización de las habilidades y potencialidades de esta población, así como reivindicar el derecho a tomar decisiones y reclamar el pleno reconocimiento de la dignidad. Se conciben de esta forma, las necesidades de apoyo como un derecho humano y no como una carencia o déficit fisiológico, bajo la perspectiva de que cada persona funciona de una manera distinta.

La Asamblea General de las Naciones Unidas (2006), define la discapacidad como “la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p.1). Esto sugiere la necesidad de un diseño universal (Toboso y Guzmán, 2010), como estrategia para aumentar la accesibilidad y la participación social de las personas con DF, desde el criterio de lograr la mayor autonomía posible (Soto y Vasco, 2008; Arguello, 2023).

El uso de los términos legales de discapacidad o de personas o alumnado con necesidades especiales podría ser indistinto, con lo que, además de perseguir la línea educativa de etapas anteriores, se centra en lo contextual y en la respuesta educativa. Al asociarse a la discapacidad, hace que esta se considere, en su mayor parte, una condición sobrevenida por el contexto. Estas necesidades son especiales no debido a un trastorno o distintividad, sino por la atención

a las dificultades y a los recursos que se precisan si la docencia, los recursos y el ajuste curricular tuvieran un carácter ordinario en las instituciones educativas, lo cual remite a factores de contexto (accesibles y/o compensadores) que anularían o reducirían la discapacidad o limitaciones de la persona con su medio.

En la última década, el número de alumnos con algún tipo de discapacidad ha aumentado en los centros educativos de forma paulatina (UNESCO, 2020). El incremento de la inclusión de estas personas en los centros educativos pone de relieve la necesidad de formar al profesorado en los diversos métodos y materiales didácticos y educativos requeridos para atender debidamente a ese alumnado.

Es por eso, que la variabilidad del desarrollo y las particularidades psicopedagógicas de los jóvenes con diversidad funcional, están condicionadas en mayor medida por la situación socioeducativa en que transcurrió su vida. De modo que, no es suficiente centrar la mirada solamente en el daño biológico o neurofisiológico, sino en qué discapacidad se instauró, qué capacidades conservan y cuáles son sus potencialidades. También es importante considerar que las discapacidades pueden ser permanentes, transitorias o presentarse en cualquier momento de la vida, lo que tiene un impacto diferente según el desarrollo y las condiciones de cada caso (Bert et al., 2015). La expectativa es ampliar el conocimiento del mundo de los estudiantes, promover el intercambio académico y cultural en la comunidad y con otros países, mediante el uso de las tecnologías y el desarrollo de proyectos colectivos internacionales.

Según Bert et al. (2015), la inclusión educativa de jóvenes universitarios con diversidad funcional puede verse como:

(...) un proceso formativo de calidad común para todos los estudiantes, que responde a la diversidad de sus necesidades y que estimule al máximo sus potencialidades, a partir de su participación protagónica y el papel activo de la comunidad universitaria, para el logro de su inserción laboral e inclusión social (p. 80).

En este sentido la universidad está llamada a ser más relevante, a resolver las diferencias y problemáticas que afectan el desarrollo social de cada país. El grado de humanismo de una sociedad se mide en primer lugar, por todo lo que es capaz de hacer en función de los

que más apoyo necesitan. De ahí que la educación superior deba dar la oportunidad a las potencialidades de las personas con diversidad funcional para que ocupen un rol protagónico en el mundo estudiantil, laboral y productivo, mediante las prácticas pre-profesionales y una vez egresados de sus carreras. El docente que ha de conducir ese proceso debe poseer un alto nivel de preparación para hacerlo.

Las competencias genéricas del proyecto Tuning y la diversidad funcional visual

Siguiendo su propia metodología, *Tuning*-América Latina tiene cuatro grandes líneas: competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; créditos académicos y calidad de los programas (González et al., 2004).

En lo concerniente a la primera línea, se trata de identificar competencias compartidas que pudieran generarse en cualquier titulación y que son consideradas importantes por ciertos grupos sociales. Hay algunas competencias, como la capacidad de aprender, la de análisis y de síntesis, etc., que son comunes a todas o a casi todas las titulaciones. En una sociedad en transformación, en la que las demandas se están reformulando de manera constante, las destrezas o competencias genéricas se hacen muy importantes (*Tuning*-América Latina, 2004-2007).

Tuning -América Latina ha identificado 27 competencias genéricas, las cuales se han agrupado según su afinidad en cuatro componentes o factores principales: proceso de aprendizaje, habilidades interpersonales, contexto tecnológico internacional y valores sociales (*Tuning*-América Latina, 2004-2007). Estos factores han sido planteados de un modo general y no pretenden en manera alguna reemplazar ninguna competencia en sí misma, sin poder identificar, dentro de un mismo factor, competencias afines.

Los elementos analizados en el epígrafe anterior concuerdan con las líneas de trabajo del proyecto *Tuning*, sobre todo la primera línea, pero, llama la atención que, en las competencias genéricas definidas en el proyecto, no se encontraron referencias directas a estudiantes con diversidad funcional de ningún tipo, así como tampoco se declaran las competencias que deben cumplir los formadores para trabajar adecuadamente con este tipo de estudiantes. Esto, asumiendo la esencia del proyecto que los reconoce como protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje, atendiendo a las posibilidades de desarrollo más allá del solo dominio

de contenidos, para llegar a la aplicación del conocimiento a favor del cumplimiento de las demandas que les impone el mercado laboral a todos por igual.

No obstante, se encontraron varios estudios relacionados con estudiantes que presentan diversidad funcional visual que están cursando estudios universitarios en América Latina. Los trabajos encontrados están relacionados con: sus metas académicas y personales (Jover et al., 2009), propuestas de acción para la integración (Abejón et al., 2010), inclusión educativa (Aquino et al., 2012), producción de materiales didácticos (Flores et al., 2013), sus retos (Márquez, 2015), la tutoría con enfoque inclusivo (García et al., 2016), estrategias de aprendizaje (Coka, 2017), exigencias didácticas (Pol et al., 2018), necesidades y apoyos percibidos por personas con diversidad funcional visual (Portacio et al., 2020), la inclusión cultural, creatividad y uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (Llamazares, 2021), entre otros.

La mayoría de estos trabajos responden a estudios de casos y aunque no se pretende generalizar, sí arrojan algunas luces en cuanto a la realidad de sus experiencias y el funcionamiento de las instituciones de este nivel, en relación con la diversidad funcional visual. Pues aún sin declararlo explícitamente, utilizan los fundamentos que propone el proyecto. Así como su esencia del desarrollo de competencias genéricas y la necesidad de encontrar en este nivel de enseñanza, a docentes preparados para brindar una formación inclusiva, que les permita insertarse en la sociedad y cumplir sus expectativas sin discriminación.

Tomando como referencia las competencias genéricas definidas por el proyecto en América Latina y los resultados de los estudios consultados, se puede decir que los estudiantes con diversidad funcional visual que se insertan en las universidades no necesitan un proceso propio de definición de competencias específicas para su formación. Su diversidad funcional visual no es limitante para hacer de su aprendizaje una competencia esperada.

Tal como lo indica Donley (2002), los estudiantes ciegos poseen la misma capacidad cognitiva para procesar y asimilar la información transmitida a través de sistemas lingüísticos orales o escritos que el resto de los estudiantes. La diferencia radica en que su falta de visión les impide procesar una cantidad significativa de información que se transmite a través de procesos pedagógicos basados, principalmente, en la percepción visual, que recurren a materiales

didácticos y elementos paralingüísticos, como lenguaje corporal, gestos y referentes visuales, para complementar el proceso de aprendizaje de estudiantes sin discapacidad visual.

Por tanto, si se analiza la competencia genérica: “capacidad de aprender y actualizarse permanentemente” (Rúa, 2015, p. 20), se tiene que son personas perfectamente capaces de llevarla a cabo, pero, necesitan destrezas instrumentales diferentes para buscar información, analizarla y usarla en la solución de problemas y la toma de decisiones. La forma de adquirir nuevos conocimientos exige otras habilidades, actitudes y valores, pero el control metacognitivo que incluye planificar, evaluar y regular, se mantiene.

Se puede identificar entonces en los estudiantes con diversidad funcional visual la necesidad de aprender a hacer. Esta categoría corresponde al aprovechamiento del estudiante para hacerse profesional. Se determina por la relación de los actores principales en el proceso de enseñanza aprendizaje: el estudiante y el docente, quien le facilita adquirir los conocimientos. Aprender a hacer se refiere no solo a conseguir una calificación, sino una competencia que capacite al individuo para hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo (Gargallo et al., 2020). En este sentido, los apoyos didácticos que utiliza el docente para facilitar el aprendizaje (videos, libros, lecturas, exámenes escritos) obligan al estudiante con diversidad funcional visual a recurrir a otros recursos tecnológicos (grabadora, computadora con software parlante para la búsqueda de información o para la escritura) y a solicitar al docente la realización de un examen oral.

Según Rúa (2015), la capacidad de aprendizaje de un estudiante se manifiesta en su habilidad para construir conocimiento de forma activa. En términos cognitivos eso significa crear una representación mental del texto o discurso que tenga coherencia. El estudiante debe construir de forma activa lo que aprende: seleccionar información, organizarla en estructuras que sean coherentes y conectarla con el conocimiento previo que ya existía en su memoria. Es así que, para desarrollar la habilidad de adquirir conocimiento de textos y discursos, necesita de herramientas especiales como: la máquina braille, grabadora, libros en braille, computadoras parlantes con programas lectores. Para que a partir de aquí puedan crear sus propios mapas mentales. Por tanto, se mantiene la necesidad de seleccionar, organizar e integrar el conocimiento, pero la construcción activa del mismo tiene otros medios y vías.

En ocasiones, los métodos de enseñanza no consideran algunos instrumentos de aprendizaje para enfrentar el problema. Según Hurst (1998), “la investigación sociológica sobre estudiantes con discapacidades y con dificultades de aprendizaje ha olvidado el sector de la enseñanza superior. Se podría decir que los temas que se suscitan en este nivel de enseñanza se ignoran en los comentarios de los colegas” (p. 141). Es por esto que, se reconoce que los docentes requieren de capacitación con las estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas, para que puedan enfrentar las dificultades al tener un alumno con diversidad funcional visual.

El control del aprendizaje (Rúa, 2015) también tiene sus características propias, juzgar si el conocimiento tiene sentido es posible a través del intercambio oral, el trabajo en equipo, pero, el autopreguntarse, parafrasear, discutir, no tienen por qué variar. Por tanto, la actitud crítica no depende de la diversidad funcional visual, si no de la capacidad de evaluar y del conocimiento adquirido. La imposibilidad de utilizar el estímulo visual, los ha convertido en personas muy analíticas y receptivas. El problema radica en que los docentes no saben leer el sistema braille y no deducen que los estudiantes no videntes requieran más tiempo y que realicen sus actividades académicas de manera oral. Mientras que los videntes presentan carteles escritos con marcadores de colores, incluyen gráficos ilustrativos que al momento de exponerlos son el centro del proceso, se olvidan a los no videntes. El ruido, risas, sonidos, murmullos provocan atención dispersa, pérdida de información y hasta cierto punto desesperación (Graniel et al., 2023).

Esto indica que los métodos del proceso enseñanza aprendizaje que utilizan los docentes universitarios, en su mayoría son visuales. Quizá algunos profesores desconozcan las técnicas y estrategias para impartir clase a los estudiantes con ceguera parcial o total, por lo que resulta un reto para ellos buscar, recrear y simultanear métodos más factibles e inclusivos.

En cuanto a la capacidad crítica y autocrítica (Rúa, 2015) en relación con los temas académicos no se encontraron contradicciones, siempre que se tenga el conocimiento. No obstante, es diferente en relación a su auto percepción, que se caracteriza por estar por debajo de sus posibilidades reales. Las personas que tienen visión disminuida suelen tener una pobre autoimagen, no se sienten cómodos con ellos mismos ni con los otros y, como consecuencia, suelen manejar muchos mecanismos de defensa para poder sobrevivir en un mundo de videntes.

Suelen ser personas en exceso dependientes, que evitan cualquier situación que implique ansiedad y ponga de manifiesto su incapacidad (Pangay et al., 2023).

Esto trae consigo que las relaciones sociales las construyan de manera diferente a como las formarían otros estudiantes. Para ellos es importante permanecer con alguien que los motive a superarse. Para aprender a vivir juntos, se debe desarrollar la capacidad para la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia. En este sentido el proyecto de vida académica de todo estudiante se convierte en una meta, en la que influye no solo la institución, también la familia, los amigos o la pareja.

En resumen, los estudiantes con diversidad funcional visual tienen otras necesidades para desarrollar las competencias definidas en el proyecto *Tuning*, las cuales los acercan a las exigencias generales del mercado laboral. No se necesitan identificar unas propias, sino que se precisan otros medios y herramientas, otros estilos de trabajo y formas de enseñanza que permitan la integración de estos estudiantes con el mundo físico. Los individuos con estas características a menudo han sido identificados injustamente con limitaciones intelectuales o disfunciones psicológicas, pero, se tienen más problemas en el entorno para ajustarse a las personas con diversidad funcional que el uso por parte de ellos de estrategias de aprendizaje propias. La fortaleza de *Tuning* está en que la metodología que propone es una herramienta útil para todos, a la vez que, los fines y objetivos deben ajustarse a las especificidades de cada región.

Las competencias genéricas del proyecto Tuning y el modelo de formación de la educación superior cubana de ciclo corto

La formación integral es uno de los encargos sociales que tiene la educación cubana a todos los niveles y la universidad es, por tanto, continuadora de este proceso formativo. El objetivo de la educación superior cubana consiste en brindar a la sociedad un profesional formado de manera integral, competente, con preparación científica para aceptar los retos de la sociedad moderna, con un amplio desarrollo humanístico y con un alto sentido del compromiso y de responsabilidad social.

En el modelo del profesional se declaran de manera explícita los objetivos generales a lograr durante el proceso de formación en cada carrera. Los objetivos constituyen el fin de la

educación y expresan las tareas que el profesional tiene que ser capaz de realizar una vez concluido el proceso de formación de pregrado. Para la definición del perfil del profesional las Comisiones Nacionales de Carrera (CNC) han tenido en cuenta las tareas que el egresado debe realizar para responder a las demandas de la época actual. Así como, las tareas demandadas por el contexto sociopolítico y cultural del país, las que se derivan del nivel de la ciencia o profesión específica y de sus perspectivas de desarrollo (Vega y De Armas, 2009).

De este modo, puede decirse que en el modelo del profesional están contempladas, tanto las competencias genéricas como las competencias específicas a alcanzar durante el proceso docente educativo. Según estudios realizados (Vega y De Armas, 2009), las CNC han identificado que las competencias que debe desarrollar el profesional del siglo XXI. Estas se relacionan con, ser capaz de buscar la información que requiere para resolver los problemas profesionales, superarse de manera continua y construir el conocimiento de manera independiente. Además, dominar las tecnologías de la información y las comunicaciones y desarrollar otras capacidades que le permitan actuar y responder a las demandas actuales. El proceso docente educativo se estructura entonces en tres componentes íntimamente relacionados entre sí: el académico, el laboral y el investigativo. Como puede apreciarse, estas competencias guardan estrecha relación con las identificadas por *Tuning*-América Latina, aunque según Vega y De Armas (2009), no hace referencia a los valores con los que debe insertarse ese futuro profesional en la sociedad.

En este sentido se reconoce en estos autores la importancia que le conceden a los valores en el sistema educacional cubano. No obstante, se considera que el proyecto sí hace referencia a estos, aunque no como valores específicos. Lo hace como factores que contienen competencias genéricas a desarrollar para poder particularizar en cada espacio donde el proceso tiene lugar. En el factor cuatro (valores sociales) se hace referencia a: compromiso con el medio sociocultural, valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, responsabilidad social y compromiso ciudadano, compromiso con la preservación del medio ambiente y compromiso ético.

Visto así, la responsabilidad de definir los valores que identifican la formación del profesional es de cada región, en el caso de Cuba, del Ministerio de Educación Superior y las CNC. Este

proceso tiene gran importancia ya que no están circunscritas a una competencia específica, son transversales en todo el proceso de formación. En ese sentido pueden mencionarse según Vega y De Armas (2009), la solidaridad, la ética, la responsabilidad, el humanitarismo, la justicia social y la dignidad nacional, que responden a la proyección del sistema de manera integral y a las carreras que tienen cuatro o cinco años de desarrollo.

En los últimos tres cursos han comenzado a funcionar en Cuba los llamadas carreras de ciclo corto, las cuales deben formar competencias profesionales en menor tiempo, garantizando la incorporación efectiva de estos a la vida laboral. Hasta el momento no se encontraron estudios del posible acercamiento de estas con las competencias de *Tuning*. En este caso se tomará como referencia la carrera Asistencia Turística, en la cual se debe formar en un corto periodo de tiempo un técnico superior. Debido al desarrollo turístico planificado en la región, se necesita personal con preparación especializada y capacitado para construir y transmitir un discurso valorativo e interpretativo a través de la interrelación de conceptos y áreas del conocimiento. Que puedan adecuarlo a las diferentes características y capacidades grupales, incorporando para ello distintas técnicas de comunicación.

El Plan de Estudios de este programa en el Curso Diurno y el Curso por Encuentros se ha estructurado en dos años académicos, con dos semestres en cada año. El currículo se organiza en currículo base y currículo propio y optativo/electivo. El plan se ha concebido para ser impartido utilizando los conceptos de aprendizaje en espiral, esto es, transitando por tres niveles: saber (conocimientos), saber hacer (hábitos y habilidades) y saber ser (actitudes y valores) (MES, 2019). 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), así como de un perfil más específico como son la comunicación y la interpretación.

Para esto el plan no solo atiende a las características y funciones del profesional, se implica también en cómo desarrollar los modos de actuación, por lo que se especifica que la mayor carga docente estará dedicada al componente laboral. En este enfoque, es presentado un conocimiento en un nivel inicial de profundidad y posteriormente, es ampliado y complementado con las técnicas, métodos y procedimientos que forman parte de las habilidades y los valores.

Especialmente, se utiliza el componente laboral-investigativo para garantizar el logro de aprehensión de las competencias profesionales por parte de los futuros técnicos superiores. Por lo que hay una equivalencia con el factor uno de *Tuning* (proceso de aprendizaje) en la formación de competencias genéricas y específicas en el proceso de formación respondiendo a las exigencias académicas y necesidades sociales propias.

En consecuencia, en el proceso docente predomina el tiempo dedicado a las actividades prácticas como seminarios, clases prácticas, talleres, etcétera, respecto al tiempo asignado a las conferencias, en aras de aumentar la autopreparación por parte de los estudiantes. La aplicación de métodos activos de enseñanza en el proceso de aprendizaje propicia la participación, el debate, la búsqueda de soluciones y la adopción de decisiones por parte de los estudiantes, tanto individual como en pequeños grupos o equipos. Propuesta que se relaciona con el factor uno (proceso de aprendizaje) y dos (habilidades sociales) de *Tuning* y exige de los profesores un dominio eficiente de los métodos de enseñanza adecuados para lograr estas competencias. Pues en muchos casos predominan las formas tradicionales de enseñanza que no se encuentran a tono con los procesos de desarrollo tecnológico o la independencia cognoscitiva necesaria en estos tiempos.

En este sentido se coincide con Galvis (2007) y Flórez et al. (2022), cuando plantean que las competencias del docente deben ser lo suficientemente amplias como para atender a estudiantes con distintas capacidades e intereses y resultan, además, esenciales para contener el bajo rendimiento y la deserción. Par que esto sea posible los docentes necesitan acceso a una formación inicial por competencias permanente y eficaz, para poder seleccionar y utilizar los métodos y estrategias adecuadas para adaptarse a los distintos temas, a todo tipo de estudiante y a los contextos concretos de aprendizaje.

Además, puede verse la correspondencia con el factor tres (contexto tecnológico internacional) cuando se hace énfasis en el uso de las herramientas de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones durante todo el programa, para la elaboración de las tareas extraclases, trabajos de curso, procesamiento de resultados obtenidos en investigaciones, elaboración de documentos, gráficos y presentaciones. A la vez que utilizan el laboratorio especializado en idiomas y simuladores.

Al igual que lo declarado por Vega y De Armas (2009), en este plan de estudio se sigue un modelo disciplinar y la articulación de los contenidos se logra a través de la integración horizontal en los años académicos. En este sentido el plan tiene en cuenta la integración de los contenidos en los instrumentos de evaluación del aprendizaje de las asignaturas y entre asignaturas afines, contemplando la evaluación con un carácter integral con trabajos de cursos en ambos años del programa. Elementos que coinciden con el factor dos de *Tuning* y las competencias genéricas asociadas este.

El conocimiento integral de las actividades del turismo, los viajes y la hospitalidad, así como la comunicación y la interpretación, le permitirá realizar un trabajo técnico profesional en áreas prácticas. Igualmente, estos conocimientos podrán aplicarlos a su entorno inmediato de clientes, proveedores, competidores específicos y otros. Proceso que le permite comprender y ejecutar las políticas nacionales sobre la excelencia, a partir del conocimiento de las tendencias globales, de la evolución de las relaciones exteriores y de los mercados internacionales. Así como de otros aspectos de notable influencia a niveles nacional e internacional. Todo esto tributa al factor cuatro de *Tuning* (valores sociales) y las competencias: valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad y compromiso ético.

Estos elementos se logran en el trabajo de integración que se realiza en las disciplinas, donde se articulan los procesos académicos, investigativos y laborales para estimular el desarrollo de los modos de actuación en los diferentes años académicos, siempre en correlación con los valores, como eje transversal del proceso de enseñanza -aprendizaje. Partiendo de ahí, puede identificarse un paralelo con la integración de los cuatro factores de *Tuning* y el desarrollo de las competencias genéricas y específicas de la actividad del asistente turístico referidas por la CNC.

Es importante señalar, coincidiendo con lo planteado por Vega y De Armas (2009) que, en los planes de estudio se declaran los contenidos y explícitamente los conocimientos esenciales a adquirir, las principales habilidades a dominar y los valores fundamentales de la carrera. No obstante, esto no garantizan por sí mismos el logro de los objetivos. Es así porque, aunque constituyen una guía metodológica para el trabajo de las disciplinas, asignaturas y años académicos, necesitan de las competencias docentes para llevarlos a cabo. Más en una carrera

de ciclo corto donde aumentan el trabajo independiente y el componente laboral. Es por eso que el proceso de formación en Cuba, coincidiendo con el proyecto *Tuning*, pone en el centro al estudiante y el profesor tiene que ser un facilitador de la gestión del conocimiento. Por tanto, es un reto formar, además, competencias docentes.

El trabajo de desarrollar competencias en los otros obliga al docente a revisar sus propias competencias. En tal sentido, se coincide con Rueda y Portilla (2020) y Villardón et al. (2020), cuando plantean la necesidad de mejorar los conocimientos, habilidades y actitudes para alcanzar mayor eficiencia en el ejercicio profesional. Por ello, la formación inicial de los docentes debe estar enmarcada en programas académicos fundamentados en las competencias, que permitan la interdisciplinariedad, así como una integración de saberes y una evaluación adecuada.

La formación integral del estudiante se complementa con las estrategias curriculares. Estas “son ejes transversales del currículo que centran su atención en el desarrollo de determinadas competencias genéricas, de especial importancia, y declaran lineamientos y tareas concretas a desarrollar por todas las disciplinas para la consecución de los objetivos que persiguen” (Vega y De Armas, 2009, p.78).

En el caso de Asistencia Turística son de gran importancia porque recogen conocimientos y valores que no se constituyen en asignaturas, fortalecen la formación de un profesional más competente y abren el currículo a nuevos y actualizados contenidos. Las estrategias proyectadas son: lengua materna e idiomas extranjeros, Historia de Cuba y Formación Patriótica, formación humanista, cívica y jurídica, empleo generalizado de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y formación medioambiental. Las cuales responden a una formación más integral de las competencias del Asistente Turístico y muestran un claro nexo con las identificadas por *Tuning* para América Latina.

Conclusiones

El proyecto *Tuning* es de gran importancia en el sector educativo. Socializar la metodología *Tuning* y aplicarla permitiría fortalecer coincidencias y disminuir diferencias de programas acreditados en la región. Las experiencias con el Proyecto en América Latina, han sido ampliamente estudiadas y sistematizadas, pero si bien continúa siendo un gran referente en

muchos países de la región, no es menos cierto que hay críticas sobre su concepción. Entre estas: que el modelo se enmarca en un modo de producción capitalista; que privilegia la ejecución de tareas dirigidas al sector productivo; que no se considera la formación integral del estudiante como sujeto afectivo, social, político y cultural; que la participación docente ha sido irregular y que no hay suficiente evidencia de su impacto.

En las competencias genéricas definidas en el proyecto *Tuning*, no se encontraron referencias directas a estudiantes con diversidad funcional de ningún tipo, así como tampoco se declaran las competencias que deben cumplir los formadores para trabajar adecuadamente con este tipo de estudiantes. No obstante, se puede decir que los estudiantes con diversidad funcional visual que se insertan en las universidades no necesitan un proceso propio de definición de competencias específicas para su formación. Su condición no es limitante para el desarrollo de las mismas. Lo que sí queda claro es que tienen necesidades propias para desarrollar las competencias definidas en el proyecto *Tuning*, las cuales los acercan a las exigencias generales del mercado laboral. Se necesitan, por tanto, otros medios y herramientas, otros estilos de trabajo y formas de enseñanza que permitan su desarrollo e integración.

Existen claros nexos entre las competencias genéricas identificadas por el proyecto *Tuning-América Latina* y las fomentadas por el sistema cubano en la carrera de ciclo corto Asistencia Turística. Partiendo de la contextualización y proyección propia como premisa, se considera que las competencias genéricas identificadas por el proyecto *Tuning-América Latina* pueden ser desarrolladas dentro del modelo curricular de la educación superior cubana. Tomando al estudiante como centro y al profesor como facilitador de un proceso inclusivo para el que necesita desarrollar también competencias docentes.

A pesar de la importancia de las competencias docentes, aún es difícil unificar criterios en cuanto a un perfil general útil para todos los contextos educativos (educación básica, media o superior, pública o privada, técnica o profesional), precisamente por la propia diversidad de cada espacio y contexto educativo. Lo que sí es un hecho, es la necesidad de profesores más dados al cambio y en busca de la inclusión, pues son un eslabón trascendental en la relación diversidad-formación de competencias-universidad inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Abejón, P., Martínez, M. y Terrón, M. (2010). Propuestas de acción para la integración de universitarios con discapacidad visual y auditiva ante el reto de Bolonia. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(2), 175-196. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6202>
- Aquino, S., García, V. y Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso. *Sinéctica*, 39. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1665-109x2012000200007
- Arguello, F. (2023). Representaciones sociales sobre educación inclusiva desde la perspectiva del licenciado en educación en sus escenarios de la práctica docente. *ID EST -Revista Investigación, Desarrollo, Educación, Servicio Y Trabajo*, 3(1), 1-24. <https://doi.org/10.31876/idest.v3i1.77>
- Asamblea General de Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Ediciones Morata. Madrid, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=12361>
- Bert, J., Boderó, L. y Machado, O. (2015). La inclusión educativa, social y laboral de los jóvenes con discapacidad en la Universidad Laica Vicente Rocafructe. *Yachana Revista Científica*, 4(1), 77-86. <http://revistas.ulvr.edu.ec/index.php/yachana/article/view/32>
- Coka, J. (2017). *El pensamiento crítico como estrategia de aprendizaje para las personas con discapacidad visual para mejorar el nivel de rendimiento académico*. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú] <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/6609>
- Coppola, G. E. (2020). *La formación de profesorado universitario en Educación Física para la inclusión educativa de personas con lesión medular traumática*. [Tesis de Maestría en Gestión de la Educación Superior de la Universidad Nacional de La Matanza]. Repositorio Digital UNLaM. <http://repositoriocyt.unlam.edu.ar/handle/123456789/1>

- Donley, P. (2002). A touch of... Class! *The Canadian Modern Language Review*, 59 (2), 302-305. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99826889007.pdf>
- Flores, C., Vilar, M. y Zappalá, D. (2013). Producción de materiales didácticos para estudiantes con discapacidad visual. *Programa Conectar Igualdad*. <https://www.foal.es/es/biblioteca/producci%C3%B3n-de-materiales-did%C3%A1cticos-para-estudiantes-con-discapacidad-visual-serie>
- Flórez, E., Martínez, L. y Hoyos, A. (2022). El currículo por competencias en la educación superior. Una mirada desde los programas de formación de maestros. *Revista Boletín Redipe*, 11(04), 154-72. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1807>
- Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencia, *Acción Pedagógica*, 16(1), 48-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968589>
- García, M., Maya, G., Pernas, I., Bert, J, y Ramos, V. (2016). La tutoría con enfoque inclusivo desde la universidad para estudiantes con discapacidad visual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(3), 148-160. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000300012&lng=es&tlng=es.
- Gargallo, B., Pérez, C., García, F., Giménez, J. y Portillo, N. (2020). La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico. <http://hdl.handle.net/20.500.12466/2247>
- González, J., Wagenaar, R. y Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, pp. 151-164. <https://doi.org/10.35362/rie350881>
- Graniel, D., Ramos, B. y Gutiérrez, A. (2023). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual en la educación superior: factores que favorecen y obstaculizan su ingreso y permanencia. *Revista Dilemas Contemporáneos*, 2, Año X. DOI: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v2i10.3502>

- Hurst, A. (1998). Reflexiones acerca de la investigación sobre la discapacidad y la enseñanza superior. *Discapacidad y sociedad*. 139-158. Madrid, Ediciones Morata.
- Jover, I., Navas, L. y Sampascual, G. (2009). Los estudiantes con discapacidad visual y sus metas académicas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 203-210. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832322022>
- Llamazares, J. (2021). *Inclusión cultural de personas con diversidad funcional visual: el valor de la creatividad, las emociones y las TIC*. [Tesis Doctorado, Universidad de León]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=288750>
- Márquez, G. (2015). Los estudiantes universitarios con diversidad funcional visual. Sus retos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 17(6), 135-158. <http://ries.universia.net>
- Ministerio de Educación Superior. (2019). Plan de Estudio. Nivel de Educación Superior de Ciclo Corto. Asistencia Turística.
- Pangay, V., Pesantes, P., Mariscal, C. y Silva, O. (2023). Percepción ciudadana sobre diversidad e inclusión educativa. *Polo del Conocimiento*, 8(3), 2787-2802. doi:<http://dx.doi.org/10.23857/pc.v8i3.5437>
- Pol, M., Leiva, A. y González, Y. (2018). Exigencias didácticas para la estimulación visual de los educandos con baja visión. *Educación y Sociedad*, 16(3), 54-68. <https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1215>
- Portacio, D., Sahagún, M. y Vales, A. (2020). Necesidades y apoyos percibidos por personas con diversidad funcional visual en Sucre, Colombia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26(1), 175-186. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs>
- Rodríguez, S. y Ferreira, M. (2010). Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de dis-normalización. *Revista Internacional de Sociología*, 68(2), 289-309. doi: 10.3989/ris.2008.05.22.
- Rúa, M. (2015). Competencias genéricas del proyecto Tuning para América Latina. <http://hdl.handle.net/10819/3371>

- Rueda, J. y Portilla, S. (2020). Formación en competencias laborales generales, desafío para la educación superior. *I+D Revista de Investigaciones*, 15(1), 37-44 DOI:10.33304/revinv.v15n1-2020004
- Soto, N. y Vasco, C. (2008). Representaciones sociales y discapacidad. *Hologramática*, 5(8), 3-23. https://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/568/hologramatica08_v1pp3_23.pdf
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid, Narcea, SA de Ediciones.
- Toboso, M. y Guzmán, F. (2010). Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Procusto. *Política y Sociedad*, 47(1), 67-83. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130067A>
- Tuning-América Latina. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final. Publicaciones de la Universidad de Deusto, España.
- UNESCO. (2020). Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf>
- UNESCO. (7-10 de junio de 1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. <https://www.riadis.org/wp-content/uploads/2020/10/Declaracion-de-Salamanca-UNESCO.pdf>
- Vega, R. y De Armas, R. (2009). Tuning-América Latina y su compatibilidad con el modelo curricular cubano. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 54, 73-82.
- Villardón, L., Martínez, Z. y Flores, L. (2020). Estrategias didácticas para el desarrollo de la identidad profesional del profesorado en la formación inicial. *REDU: revista de docencia universitaria*, 18(2). <https://hdl.handle.net/11162/204910>