

Revista EDUCATECONCIENCIA.

Volumen 30, No. 35

E-ISSN: 2683-2836

CD-ISSN: 2007-6347

Periodo: Abril – junio 2022

Tepic, Nayarit. México

Pp. 289-309

<https://doi.org/10.58299/x5gqnz61>

Recibido: 19 de marzo 2022

Aprobado: 10 de junio 2022

Publicado: 30 de junio 2022

**Secuencia didáctica para un entorno digital en el área de formación en
Gastronomía**

Teaching Sequence for a digital environment in Gastronomy training

Mirsa Mirari González Ussey

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

mirari.gonzalez@alumno.buap.mx

<https://orcid.org/0000-0002-2361-8458>

José Fermín Enrique Rueda Hernández

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

ferozh62@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5829-8418>

Secuencia didáctica para un entorno digital en el área de formación en Gastronomía

Teaching Sequence for a digital environment in Gastronomy training

Mirsa Mirari González Ussery

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

mirari.gonzalez@alumno.buap.mx

<https://orcid.org/0000-0002-2361-8458>

José Fermín Enrique Rueda Hernández

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

ferozh62@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5829-8418>

Resumen

La contingencia sanitaria, modificó espacios y estructuras en los procesos de enseñanza aprendizaje, áreas como la formación de profesionales en Gastronomía debieron adaptarse a estos cambios. El objetivo se centra en proponer una secuencia didáctica aplicada en tópicos de Patrimonio Gastronómico, la cual se encuentra fundamentada en el aprendizaje cooperativo y su desarrollo en ambientes virtuales. La metodología empleada se centró en un enfoque cualitativo, de carácter explicativo y documental, los instrumentos fueron la aplicación de la secuencia didáctica diseñada, además de una guía de observación, parte de los resultados demostraron que el desarrollo de esta herramienta didáctica contribuyó en el reconocimiento y potencialización de las habilidades de los estudiantes, así como su desarrollo cognitivo en los contenidos programáticos, sin duda es necesario emprender propuestas de solución en espacios digitales y que hoy día sean elementos que transformen y beneficien su desarrollo profesional.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, aprendizaje en línea, formación en gastronomía, secuencia didáctica.

Abstract

The health contingency, modified spaces and structures in the teaching-learning processes, areas such as the training of professionals in gastronomy had to adapt to these changes and remote teaching spaces. The objective of this research is to propose a teaching sequence applied to gastronomic cultural, which is fundamental in cooperative learning and its development in virtual environments. The methodology used focuses on a qualitative approach, of an explanatory and documentary nature, the instruments were the application of the designed didactic sequence, in addition to an observation guide, part of the results showed that the development of this didactic tool contributed to the recognition and empowerment of students' skills, as well as their cognitive development in program content, it is undoubtedly necessary to undertake solution proposals in digital spaces and that today are elements that transform and benefit their professional development.

Keywords Cooperative learning, e-learning, gastronomy training, teaching sequence

Introducción

La implementación de una secuencia didáctica radica no sólo en el desarrollo de las actividades en aula, sino en la compleja relación en su gestión, diseño y adecuación a los escenarios de aplicación, por esta razón “es importante considerar que existen variables como lo son: instalaciones adecuadas, acceso a la tecnología, diversidad de estudiantes, entre otras” (Michel *et.al.*, 2020, p. 246), mismas que al considerarse pueden aportar para lograr el objetivo académico, si bien el éxito del aprendizaje de los estudiantes no radica en poner en práctica una secuencia excepcional, si coadyuva el contar con la correcta estructura de una herramienta didáctica para la especialidad en el área de aplicación y que potencialice la calidad de los resultados en los procesos de enseñanza y la propia Institución.

Para el diseño de esta propuesta se ha considerado el aprendizaje cooperativo como el modelo que en marque las actividades, en cual “favorece las relaciones y la formación de competencias, así como los procesos y habilidades de socialización, también da lugar al incremento de las aspiraciones de los alumnos al compararlas y ponerlas en valor frente a las de los otros compañeros” (Izquierdo, *et.al.*, 2019, p. 545), este modelo no se centra en las comparaciones de las habilidades, sino en el reconocimiento de las mismas y de qué manera son compartidas entre los estudiantes al ejecutar una tarea, además de conocer el rol que asumen en su propio proceso de aprendizaje. De igual forma se precisa su desarrollo en un entorno digital, considerando que el uso de “tecnologías adaptativas y activas de aprendizaje tienen impacto en el aprendizaje y sirven como herramienta de equidad e inclusión. Por lo tanto, se debe repensar la educación bajo modelos flexibles que provoquen nuevas oportunidades para el logro del aprendizaje” (Escamilla, 2022, p. 3).

La complejidad del área de especialización ha romantizado la idea de formar al profesional de la Gastronomía en la práctica y no en los contenidos teóricos, culturales patrimoniales, que ayudan a abrir el panorama de impacto de este profesional, de acuerdo con Reyes *et al.* (2017):

...el estudio de la gastronomía debe hacer uso de diversas disciplinas, ya que se encuentra siempre en un proceso de transformación o cambio en donde no existe una conceptualización o perspectiva consolidada para su estudio, dado que la

gastronomía surge y evoluciona a la par de los contextos sociales en los que está inmersa...(p. 3).

Por lo que, para dar respuesta al proceso educativo, se generaron estrategias didácticas emergentes para su implementación en un ambiente digital, sin embargo, hay que tener claridad para su ejecución, considerando su impacto en su perfil profesional y de qué manera se relacionan con los entornos digitales.

Situación problémica

En respuesta a la contingencia sanitaria que se presentó a inicios del año 2020 fue necesario buscar alternativas emergentes a lo largo de estos meses para efectuar las actividades académicas en los diversos niveles, en este sentido, los escenarios virtuales permitieron dotar de las mejores condiciones para efectuar los procesos educativos, sin embargo, migrar a estos espacios no recae sólo en trasladar los contenidos que regularmente se ven en un contexto presencial en aula a solo implementarlos en las diversas plataformas digitales, por el contrario debe ser visto con la complejidad que conlleva comprender los objetivos y estrategias que estos escenarios requieren para efectuar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Xarles & Martínez, 2020), si bien el impacto de la pandemia difiere entre países, se observa que se ha presentado mayor complejidad en la adaptación en programas de educación superior, impactando no sólo en los contenidos sino en la calidad y en los resultados de egreso de las nuevas generaciones.

Parte fundamental para esta aplicación recae, en la construcción de secuencias didácticas, donde las actividades y recursos correspondan a alcanzar los objetivos educativos planteados y con ello considerarse los escenarios para su ejecución, por lo tanto, recurrir a referentes teóricos que apoyen el desarrollo asertivo de los planes y programas en escenarios digitales, permite la implementación de actividades y estrategias pedagógicas destinadas a los propósitos específicos que las acciones académicas requieren para llegar a los objetivos establecidos.

Sin duda el cambio de entorno educativo genera una adecuación inherente en las actividades, sin embargo, no siempre se considera esta adaptación. Pardo y Cobo (2020), refieren que:

...este proceso no es copiar y pegar. Pero es evidente que el cambio de entorno también es un cambio en las reglas. En la cultura digital, menos, es más. Una buena curación de contenidos puede ser mejor que toda una biblioteca digital. En otras ocasiones, el valor está en conectar lo que se conoce con otras expresiones de saber. No se trata de replicar la experiencia presencial en un entorno virtual, ni de trabajar pensando en la provisionalidad: “esto ya pasará y volveremos al aula a hacer lo que sabemos hacer”. Tampoco se trata de improvisar una didáctica basada en largas sesiones teóricas en videoconferencia, acompañada luego del envío de una tarea por correo electrónico y por último ofrecer un breve espacio de tutoría vía Skype o WhatsApp. Por ejemplo, tras analizar cerca de 6.9 millones de estudiantes que consumen videos educativos, queda claro que un video largo es sinónimo de atención corta (p. 7).

En este sentido, apoyarse en una estructura clara y secuencial para el desarrollo de las actividades, permite una aproximación más asertiva a los objetivos propuestos, por lo que estas acciones logran que se desarrollen las competencias en los estudiantes y lleguen a un aprendizaje significativo (Michel *et al.*, 2020, p. 245).

Los espacios apoyados de herramientas y recursos permiten a los sujetos intervenir e interactuar mediante procesos de comunicación, logrando una representación temporal y espacial para reconfigurar las oportunidades y estrategias de acción. por lo que la “flexibilidad del acompañamiento virtual logra hacer adaptaciones a diferentes destinatarios, objetivos, tiempos y espacios de interacción, ya no era una opción la incorporación de tecnologías de la información y comunicación (TIC) para el desarrollo de las prácticas educativas, era una necesidad para garantizar la educación” (Valencia, 2020, p. 4)

Si bien existen diferentes alternativas educativas que se han adecuado para cada especialización, el área de formación del profesional en Gastronomía busca determinar aquellos atributos peculiares, que están presentes en su desarrollo profesional, con el fin de conseguir un acercamiento con los escenarios digitales, o bien cómo la propia disciplina conlleva una relación directa con estos espacios. Por lo que, plantear un diseño de secuencia didáctica de los contenidos del área de Patrimonio Gastronómico, apoyada en el modelo del aprendizaje

cooperativo y pensada para ser aplicada a un entorno digital, permite generar puntos de encuentro para alcanzar los objetivos de cada uno de los planes y programas que se imparten en el desarrollo de los núcleos formativos.

Antecedentes

Una secuencia didáctica se puede considerar como una representación clara de las actividades que se deberán ejecutar en el proceso de enseñanza- aprendizaje, o bien “constituye una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (Díaz-Barriga, 2013, p. 1), por lo que, no solo plasma las actividades, sino la experiencia y visión del docente o de quien ejecute la misma.

Si bien la intención de esta propuesta no es limitar el uso de las secuencias didácticas en sus diferentes escenarios de aplicación, si debemos considerarla como la herramienta necesaria que coadyuve a la organización, la planeación de los recursos y materiales didácticos, sobre todo en ambientes que desde su concepción el currículo no se ha planteado en un escenario virtual, en este orden de ideas es que se ha seleccionado el aprendizaje cooperativo como una estrategia pedagógica que permita la relación entre los estudiantes para que se motiven y se apoyen al reconocer sus habilidades y las de sus compañeros y de esta manera lograr potencializarlas.

Hoy día existe una extensa variedad de propuestas y trabajos centrados en el aprendizaje cooperativo visto como una estrategia didáctica para el desarrollo de la práctica educativa; es por ello, que desde sus elementos básicos se relaciona como una táctica de interacción y de apoyo en el reconocimiento de las habilidades de cada uno de los miembros del grupo, permitiendo de este modo alcanzar los objetivos y un desarrollo en conjunto.

Las investigaciones que se han ido construyendo a lo largo de estos últimos años han permitido ubicar el concepto de aprendizaje desde la percepción de Johnson, Johnson y Holubec (1999), quienes lo han considerado como la interacción constante de los participantes en grupos reducidos, con el fin de maximizar el aprendizaje propio y el de cada uno de los integrantes que deben atender a la tarea en común. Es a partir de esta definición que se describe la necesaria

cooperación entre los grupos heterogéneos para cumplir los objetivos planteados aplicables a cualquier grupo, meta u objetivo.

En este sentido Slavin, (s/f). menciona que en el aprendizaje cooperativo...

...los alumnos deben trabajar juntos para aprender y son tan —responsables del aprendizaje de sus compañeros como del propio. Además del trabajo cooperativo, estos métodos destacan los objetivos colectivos y el éxito conjunto, que sólo puede lograrse si todos los integrantes de un equipo aprenden los objetivos. (p. 12).

Por lo que no se debe pensar que el hecho de trabajar en equipo determina la cooperatividad, sino que es necesario aprender como equipo, identificando las cualidades y potencializando la relación entre los miembros del mismo, de este modo considerando las recompensas, la responsabilidad individual y la existencia de iguales posibilidades de éxito.

Del mismo modo Trujillo (2006), lo describe como la necesaria relación entre los estudiantes al interactuar e intercambiar información para la ejecución de las tareas o actividades, por lo que cada uno de ellos aportará a la construcción del proyecto de acuerdo con sus habilidades innatas; al potencializar el proceso cognitivo de cada uno, sin minimizar alguna de las destrezas de los integrantes del grupo.

De manera puntual Johnson y Johnson, (1999), son retomados para comprender los componentes esenciales del aprendizaje, mismos que coadyuvan al desarrollo cognitivo desde la interacción en el aula o en la ejecución de tareas específicas; estos consisten en: interdependencia positiva mutua, siendo este elemento el más importante pues implica la necesidad de cooperar entre cada integrante del equipo, comprendiendo que el éxito de uno se relaciona directamente entre ellos; otro elemento es la responsabilidad individual y grupal; como se ha descrito se requiere comprender que cada tarea debe resolverse desde esta articulación, la interacción estimuladora; es el proceso de motivación que debe estar presente de forma constante en el equipo, las prácticas interpersonales y grupales son imprescindibles; es desde este elemento donde la ejecución de tareas es un proceso que no sólo recae en el aspecto cognitivo, sino en la relación social e interpersonal del equipo, la evaluación grupal; permite comprender que el proceso así como el concluir la tarea son observados constantemente para ser valorados.

Por ser una situación social, en el aprendizaje cooperativo se destacan las contribuciones y las distintas capacidades del alumnado, de manera que les permite no sólo trabajar en conjunto sino construir un aprendizaje que repercuta en su desarrollo social y educativo, apoyando este proceso en el constructivismo (Serrano & Pons, 2011), como propuesta de disociación entre lo individual y lo social, entre lo interno y lo externo o entre el pensamiento donde los procesos sociales del aula, constituyen las vías a través de las cuales el alumnado adquieren y retienen el conocimiento.

La tendencia constructivista en educación ha generado una influencia en el pensamiento instruccional y curricular, al estudiar el tema desde distintas perspectivas, (Schunk, 2012), esta disociación se plantea desde lo individual y social, lo interno y externo y el cómo se adquiere y se retiene el conocimiento (Serrano & Pons, 2011), de qué manera se ha de interpretar el espacio donde se desenvuelven y este habrá de influir en cada proceso que desafíe la integración de pensamientos para activar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Desde otra mirada el constructivismo social se forma a partir de los referentes de Vigotsky, en la que se manifiesta la necesaria interrelación entre las personas y su ambiente, mismo que puede ser modificado a partir de la cultura y de los estímulos sociales que ayudarán a desarrollar habilidades y destrezas para que se generen aprendizajes. En las interacciones se van ampliando las estructuras mentales, se reconstruyen conocimientos, valores, actitudes y habilidades (González, 2012) para la adquisición de nuevos aprendizajes entre el conocimiento y la experiencia, destacando aspectos sociales, culturales e históricos.

La teoría de constructivismo social de Vigotsky no propone etapas para lograr la construcción del conocimiento, busca una relación social y cultural como clave para alcázar y organizar los pensamientos estructurados cognitivamente, cuando se ha logrado una interacción en el desarrollo afectivo y cognitivo. De esta manera se apoya de un factor que le denomina *mediación*, este elemento logra modificar las estructuras mentales, “se puede entender como el puente que le permite a una persona llegar a un nuevo conocimiento”, (González, 2012, p. 14), es de esta manera como deben ser vistos el lenguaje, los signos y los símbolos, los cuales permitirán ser las herramientas que les ayuden a internalizar sus procesos cognitivos avanzados.

La relación que se busca con estas teorías inmersas al elaborar la secuencia didáctica es para considerar, cómo los entornos digitales requieren sus propios métodos para efectuar un

óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello, hablar de educación digital no lo solo atañe a la virtualidad como un escenario en el que los docentes y estudiantes interactúan a través de una pantalla, García, (2019) explica que la educación digital responder a “la capacidad de las tecnologías digitales para superar o, en todo caso, reducir muchos obstáculos, especialmente los que hacen referencia a las dimensiones de tiempo, espacio y velocidad” (p. 10). En este sentido, la educación digital transformó los recursos y pedagogías necesarias para la actualización de los espacios diferentes para la educación. Si bien hablar de aprendizaje digital, no solo se centra en los entornos virtuales, sino en todas aquellas habilidades que permiten que los estudiantes sumen en su preparación profesional, sin duda la educación digital no fue un tema nuevo, sin embargo, la emergencia sanitaria si lo potencializó y hoy es vista como una alternativa para la educación en distintos niveles académicos.

Finalmente el área de formación en Gastronomía se ha apoyado en estos escenarios digitales para adaptar sus estrategias de enseñanza, esta especialidad por su misma naturaleza en la que no sólo se imparten contenidos prácticos en laboratorios, sino contenidos teóricos (Muñoz *et al.*, 2012).y dada la importancia de la historia gastronómica en los planes y programas, es primordial comprender la trascendencia e impacto en el que la Gastronomía recae en la formación histórico patrimonial de los saberes culturales y la importancia de trasladarse a los entornos digitales de enseñanza.

Objetivo(s)

El objetivo de esta investigación se centra en proponer una secuencia didáctica aplicada a tópicos de Patrimonio Gastronómico, fundamentada en el aprendizaje cooperativo, además de su implementación y relevancia en los procesos de enseñanza- aprendizaje en un entorno digital.

Materiales y método

La metodología empleada se centra en un enfoque cualitativo, de carácter exploratorio y documental, ya que la investigación se ha desarrollado en dos procesos, por un lado, se presentan referentes de las teorías mencionadas para su posterior aplicación en el diseño de una secuencia didáctica y por otro lado, se observa la implementación y su adaptación de las actividades en los espacios remotos, por lo que en su carácter exploratorio permite comprender cómo la propuesta

ha sido ejecutada en un espacio virtual con los estudiantes y de qué manera se han construido las relaciones con los elementos de cooperatividad y las características del grupo.

Comprendiendo entonces que un enfoque cualitativo refiere a “proporcionar profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. Asimismo, aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como flexibilidad” (Hernández *et al.*, 2014, p. 16), por lo que, su carácter exploratorio, ha permitido “generar un conocimiento científico sobre un problema de investigación para posibilitar una investigación más precisa” (Behar, 2008, p. 16) o el desarrollo para una aproximación de futuras investigaciones en donde se logre profundizar en las presiones vertidas en esta propuesta, y su carácter documental muestra la viabilidad de la teoría aplicada al desarrollar y diseñar la secuencia didáctica para su implementación y análisis.

Participantes

La investigación se realizó con un grupo de 18 estudiantes de la Licenciatura en Gastronomía en una Universidad Estatal, quienes cursaban la unidad de aprendizaje de patrimonio gastronómico, en modalidad virtual, apoyado de una plataforma LMS (*Learning Management System*), cabe mencionar que el grupo ya se encontraba constituido por parte de la institución.

Además de contar con la revisión documental que permitió diseñar la propuesta de la secuencia didáctica, basada en las características del aprendizaje cooperativo desde la percepción de Johnson y Johnson (1999), así como de Slavin (s/f), y del constructivismo desde la percepción de Vygotsky, para ello se consultaron artículos científicos, así como libros electrónicos con el fin de conseguir la estructura de aplicación y el diseño planteado, respetando el plan de estudio de acuerdo con los tópicos necesarios para cumplir el objetivo de la unidad de aprendizaje.

Técnica e instrumentos

La instrumentación de la propuesta se concentró en la aplicación de la secuencia didáctica diseñada a partir de los elementos del aprendizaje cooperativo, el constructivismo social y su ejecución en un entorno virtual, además de una guía de observación que permitió al investigador, reconocer en cada sesión de qué manera se lograba la implementación asertiva de

las actividades designadas y cuyo objetivo fue recuperar el proceso de adaptación de estas en un ambiente digital.

De tal manera que para la obtención de los datos se emplearon los siguientes elementos, los cuales se apegan para dar respuesta al objetivo planteado (ver tabla 1.

Tabla 1.

Técnicas, objetivo, instrumentos

Técnica	Objetivo	Instrumento
Revisión documental	Consultar los referentes teóricos, para elaborar la propuesta de secuencia didáctica basada en el aprendizaje cooperativo y el constructivismo social.	Secuencia didáctica
Observación no participativa	Reconocer de qué manera se ha logrado la implementación de las actividades plasmadas y como se han relacionado con los objetivos programáticos, además de la asimilación entre los estudiantes, partiendo de las características del constructivismo social.	Guion de observación

Fuente: Elaboración propia, 2022

Procedimiento

El procedimiento que se realizó fue a partir de cuatro fases, mismas que de manera sistematizada lograron la aplicación de las actividades que se estructuraron en cada una de las secuencias para las sesiones y con ello identificar de qué manera se fueron implementando y reconociendo entre los estudiantes.

La primera fase, se concentró en la revisión documental, por lo que se generó un análisis profundo de los diferentes referentes teóricos que ya se han mencionado, mismos que permitieron identificar las características y elementos necesarios para la gestión, desarrollo y el diseño de la secuencia didáctica considerando y adaptándose a los espacios virtuales.

La segunda fase fue el diseño de la secuencia, en este momento de la investigación, se retomó y se fundamentó a partir de la teoría ya explorada, por lo que se propuso el diseño del formato de secuencia en el que se añadirán las actividades del programa, los objetivos y estrategias del aprendizaje cooperativo, para ello se concentró toda la información en el formato específico, considerando los siguientes elementos que se muestran en la tabla 2

Tabla 2.

Elementos de construcción de la secuencia didáctica

Elementos básicos	<i>Elementos de instrucción cooperativa:</i>
• Nombre del curso • Unidad de Aprendizaje • Modalidad del curso • Nombre del Docente • No. de alumnos • No. de sesiones • Tema y propósito	• Objetivo de la Estrategia cooperativa • Estrategia cooperativa • La Enseñanza Acelerada por Equipos • Rompecabezas II • Rompecabezas • Torneos de Juegos por Equipos (TJE) • Trabajo en Equipo-Logro individual (TELI) • Lectura y Escritura Integrada Cooperativa (LEIC) • Organización • Actividades por sesión • Elementos del aprendizaje cooperativo • Tiempo del que se dispone • Espacios y recursos comunes

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión de la literatura, 2022

El llenado de la secuencia se detalló por actividad, no por sesiones ya que lo importante recaía en cumplir con los objetivos, además de identificar los elementos necesarios en el aprendizaje cooperativo, de acuerdo con las especificaciones del mismo y el constructivismo, cada uno de los elementos se debía generar de manera clara, lógica y puntual y con esto evitar ambigüedad en la participación y relación entre los miembros de los equipos, además de considerar siempre el espacio digital en el que se desarrollaron las sesiones, un ejemplo de la propuesta se muestra en la siguiente Tabla 3.

Tabla 3.

Propuesta de secuencia didáctica para un entorno digital

[illegible]

De cierre -al termino de las rondas le harán llegar cada hoja de evaluación con los puntajes y con una reflexión por equipo de los conceptos nuevos que se han aprendido.	Recompensas de equipo, evaluación
Espacios y recursos comunes Plataforma LMS sesión en línea Diseño de catalogo previo Juego (jeopardy) Hoja de puntaje (evaluación)	

Fuente: Elaboración propia, 2021

Para la tercera fase se diseñó la guía de observación, con este instrumento se anotó de manera clara lo que se observaba de forma no participativa, su construcción permaneció alineada a la teoría revisada, antes de su aplicación este guion se piloteo en dos sesiones previas, esto permitió corregir los elementos que eran difícil de apreciar y en su caso se añadieron otros que se reconocían y se mostraban con mayor facilidad. Por último, el formato final (ver figura 1), se aplicó en 16 sesiones, puesto que algunas actividades, tardaban hasta tres sesiones en concluirse, por ello fue primordial que se describieran los elementos especificados en el guion y reconocer de qué manera las actividades se lograron asimilar.

Figura 1.

Guion de observación

Guía de observación de Aprendizaje cooperativo			
Curso:		Nivel:	Fecha
Observador:		Instructor:	
Número de estudiantes en la sesión:			
Contexto Instruccional		Características demográficas de la clase:	
Tareas cooperativas:			
Especificaciones por equipo			
Equipo:		Número de estudiantes:	Disposición del equipo:
Composición del grupo:		Otras características:	
Elementos de aprendizaje cooperativo			
Interdependencia positiva: -relación -contribución entre los miembros del equipo -compromiso con el éxito de los miembros del equipo			
Responsabilidad individual -participación individual -rendimiento de los miembros de equipo -esfuerzos individuales (progreso) -fortalecer a cada miembro			
Prácticas interpersonales y grupales -existencia de iguales posibilidades de éxito -funcionamiento del equipo -metas claras -procedimiento en las tareas -manejar conflictos -crear climas de confianza			
Habilidades sociales -motivación -comunicación -claridad en las relaciones			
Interacción cara a cara (en línea) -facilidad de comunicación -relación entre los miembros -éxito -respaldo de las actividades -alentándose			
Recompensas de equipo, evaluación -alcanzar las metas -manteniendo relaciones de trabajo eficaces -conductas positivas y negativas			
Otros aspectos (reflexiones por parte del docente)			

Fuente Elaboración propia, 2021

Finalmente, la cuarta fase se centró en el análisis de los resultados: a partir de la información recaba, se han interpretado los datos obtenidos, así como la integración del reporte final, así como los aportes y su relación con el problema descrito en la investigación

Resultados y discusiones

El diseño propuesto de la secuencia didáctica logra reunir cada uno de los elementos que se identifican en el aprendizaje cooperativo y que a su vez se apoya en el constructivismo social, por lo que determinar las estrategias de aprendizaje, permitió reconocer de qué manera se consigue vincular un espacio digital a la formación del profesional en Gastronomía, sin duda la implementación de la misma ayuda a la organización de las sesiones, permitiendo al docente reconocer en las actividades aquellos elementos que propician aprendizajes significativos y de esta manera “motivar y cautivar la atención de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollar en ellos competencias necesarias para hacer frente a situaciones de la vida diaria” (Michel *et al.*, 2020, p. 261).

Al detallar las actividades en el diseño propuesto de la secuencia y aplicarse durante las sesiones, se reconoció la manera en cómo interactuaron los estudiantes con las tareas, actividades y procesos que se requerían para ir construyendo los saberes, de tal manera que los guiones de observación fueron los instrumentos para describir a los sujetos, y con ello interpretar la adaptación y asimilación de cada una de ellas, en este sentido parte fundamental del aprendizaje cooperativo es el trabajo entre pares, reconociendo las habilidades que les caracterizan como individuos y que se reafirmaron durante la observación en la dinámica de cada sesión, por lo que de acuerdo con Izquierdo *et al.* (2019) esta relación favorece:

...el rendimiento de los alumnos independientemente de su edad o del número de actividades a realizar, puesto que el compromiso con el resto del equipo lleva a la mayor implicación en la tarea. Aumenta la motivación intrínseca hacia el aprendizaje. Produce actitudes positivas tanto hacia el aprendizaje como hacia el profesor y los compañeros...(p. 245)

Reconociendo entonces que aun con las posibles diferencias la cohesión del equipo prevaleció y se detalló esta relación en los guiones cuya función fue más allá de solo describir las formas en cómo se asimilaba la secuencia, sino las habilidades que mostraron al sentir que sus habilidades eran fuertemente reconocidas.

Las actividades y estrategias implementadas demostraron que los estudiantes comienzan a pensar en trabajo en “conjunto”, pues saben que podrán construir un trabajo individual y este va a sumar en el trabajo en equipo, de acuerdo con Johnson y Johnson (1999) la interdependencia positiva puede ser implementada y conseguida de formas muy diferentes dependiendo de las diversas estructuras de aprendizaje cooperativo llevadas a cabo en el aula, pero la principal de ellas es concienciar al alumnado que de su participación en el grupo se consiguen mejores resultados para sus compañeros y para él mismo.

El trabajo que se intercambió entre los integrantes ubicó de mejor manera las habilidades de cada uno de los estudiantes, pues la relación y contribución en las actividades fue constante y en la medida que alcanzaban su progreso se iba fortaleciendo el equipo, por lo tanto, la motivación y la comunicación permanecieron firmes en el desarrollo de las estrategias. Como se ha explicado todas las actividades se ejecutaron en línea por lo que la interacción se dio grupal y con las cámaras encendidas debido a la conectividad de los estudiantes, sin embargo, aun cuando unos de los elementos fundamentales del constructivismo es la interacción cara a cara y esta se dio a través de los monitores, se buscó generar conductas positivas entre ellos, tal y como lo describen Slavin (s/f), Trujillo (2006), en donde cada interacción beneficia su formación social y cognitiva, al reconocer las ideas y aportes de forma grupal y retomar de manera individual para procesar la información, se fortaleció la relación de los miembros al respaldarse con los argumentos de cada uno.

Las metas alcanzadas del trabajo en línea y de acuerdo con los comentarios finales por parte de los estudiantes hicieron hincapié en la relación de las TIC y la forma que hoy día deben formarse, en este caso el empleo de una plataforma *LMS* que se ha convertido en el espacio de interacción educativa, un entorno digital que hoy día “resulta relevante conocer cómo se han llevado a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje en estos espacios, y así será posible comprenderlos mejor y preparar escenarios futuros en donde se puedan fortalecer las áreas de oportunidad”(Balderas *et al.* ,2021, p. 9), los cambios a estos escenarios han sido amplios y en poco tiempo se han asumido como una alternativa real para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, por ello es importante la gestión adecuada de las didácticas implementadas y que se relacionen íntimamente con el objetivo deseado y su impacto en el perfil profesional.

En último lugar, se logró cumplir con el desarrollo y gestión de la unidad de aprendizaje de Patrimonio Gastronómico planteada con los elementos propuestos y de acuerdo con la planeación de contenidos y las directrices que se estipulan en la Institución, evidenciando que para los alumnos lo más importante no es lo que indica el programa, sino de qué manera esto le apoyara en su formación profesional, aquello de lo que es capaz de hacer después de haber cursado cada una de las unidades temáticas, es en este sentido, el docente debe plasmar claramente la idea de cómo se relacionan los objetivos, la metodología, las herramientas digitales y el aprendizaje cooperativo, tomando en cuenta el interés personal de los alumnos a través de la agrupación; en la medida que transcurrieron las sesiones lograron compartir un interés y su preocupación por alguna de las áreas de especialización de su perfil profesional, formarse en un ambiente virtual es un área como esta, exige una preparación ardua y profunda de los contenidos académicos, debido a las características intrínsecas de la propia especialidad.

Conclusiones

Más allá de pensar y analizar los resultados de cada una de las actividades, es necesario hacer mención, que a lo largo de la realización de éstas los estudiantes lograron el dominio de los conceptos básicos, además de ello fueron capaces de utilizarlos para resolver las tareas, no se trata únicamente de considerar que el cumplimiento de las actividades es necesario para suponer que se han logrado los objetivos de aprendizaje, pero sin duda alguna tienen un aporte importante en este rubro y la relación con su perfil profesional.

Esta generación de estudiantes la pandemia los obligó adecuar sus espacios de estudio, y hoy se logran reconocer como agentes de cambio para que sus experiencias se trasladen como un beneficio a su comunidad profesional, por lo que esta propuesta se sitúa y recupera las motivaciones de su alumnado y el cambio del trabajo que se imprime en el ambiente de aprendizaje que se fomenta en espacios virtuales, haciendo referencia no solo a identificar como estudiante un espacio digital, sino como un elemento más que coadyuve a su formación profesional, por ello es indispensable la adecuación correcta de los contenidos en un diseño de secuencias estratégicas como el que se ha propuesto.

Bajo esta misma lógica que se ha descrito, la presente investigación asumió que los efectos del aprendizaje cooperativo en las competencias del profesional de la gastronomía en

formación, se apoya de una actuación compleja que desencadena la movilización de recursos cuando el docente organiza y evalúa una intervención de su alumnado, es necesario emprender propuestas de solución en espacios digitales y que hoy día sean elementos que transformen y beneficien su desarrollo profesional.

Referencias

- Balderas, J., Roque, R., López, A., Salazar, R., & Juárez, C. (2021). ¿Cómo cambió la enseñanza-aprendizaje de las asignaturas prácticas en el área de tecnologías de la información con la COVID-19? *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), 1-35. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.826>
- Behar, D. (2008). *Introducción a la Metodología de la Investigación*. Ed. Shalom. https://www.academia.edu/28294782/Libro_metodologia_investigacion_Behar_1_
- Díaz-Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Universidad Nacional Autónoma de México. http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Escamilla, P. (2022). Hacia un modelo blended learning en una Institución de Educación Superior: un diagnóstico inicial. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24), 1-32 <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1165>
- García, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 9-22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331460297001>
- González, C. (2012). Aplicación del Constructivismo Social en el Aula. *Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Bilingüe y Multicultural –IDIE- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura*, 1-64. <https://core.ac.uk/download/pdf/143614963.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. Ed., McGraw-Hill, 6ta. ed. <https://www.uca.ac.cr/wpcontent/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Izquierdo, T., Asensio, E., Escarbajal, A. & Rodríguez, J. (2019). El aprendizaje cooperativo en la formación de maestros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 543-559. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.369731>
- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Aique
- Johnson, D., Johnson, T. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Ed. Paidós.

- Michel, J., Varela, V., Quezada, C. & Caro, A. (2020). Impacto de una adecuada secuencia didáctica en el aprendizaje significativo de los alumnos del programa de contaduría de la Unidad Académica de Ahuacatlán. *Revista EDUCATECONCIENCIA*, 28(29), 241-267 <https://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/view/269/539>
- Muñoz, I., Tamayo, A. L. & Hernández, C. (2012). Formación profesional de la gastronomía en instituciones públicas en México. *Revista Actualidades investigativas en Educación*, 12 (3), 1-18. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44723985008>
- Pardo, H. & Cobo, C. (2020) Expandir la Universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. *Outliers School*. Barcelona. *Espacio Abierto*, 30 (3), 246-248. <https://www.redalyc.org/journal/122/12268654012/html/>
- Reyes, A., Guerra, E., & Quintero, J. (2017). Educación en Gastronomía: su vínculo con la identidad cultural y el turismo. *El periplo sustentable*, 9(32), 1-22. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-90362017000100009&lng=es&tlng=es.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje una perspectiva educativa*. Ed. Pearson
- Serrano, J. & Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*; 13(1), 1-27. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268>
- Slavin, R. (s/f). *Grupo de estudio sobre aprendizaje cooperativo: aprendizaje cooperativo. teoría, investigación y práctica*. <http://ecoasturias.com/images/PDF/slavin-el-aprendizaje-cooperativo.pdf>
- Trujillo F. (2006). *Experiencias Educativas en Aprendizaje Cooperativo*. Ed. Grupo editorial Universitario.
- Valencia, W. (2020). Mirada a las prácticas educativas y pedagógicas en tiempos de pandemia Una reflexión desde el Colectivo de Prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Red de Prácticas Pedagógicas Investigativas -REDPPI. *Universidad Católica de Oriente*. <https://www.uco.edu.co/REDPPI/BiblioRedppi/MIRADA%20A%20LAS%20PR%C3%81CTICAS%20EDUCATIVAS%20Y%20PEDAG%C3%93GICAS%20EN%20TIEMPO%20DE%20PANDEMIA.pdf>
- Xarles, G. & Martínez, P. (2020). Docencia no presencial de emergencia: un programa de ayuda de emergencia en el ámbito de la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Análisis carolina serie: formación virtual*, 32, 1-12. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-32.-2020.pdf>