**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**
**DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**

# TESIS DOCTORAL

## APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL MODELO B-LEARNING; *UNA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PARA EL GASTRÓNOMO*

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**

**PRESENTA:**

**MTRA. MIRSA MIRARI GONZÁLEZ USSERY**

**DIRECTOR DE TESIS:**

**DR. JOSÉ FERMÍN ENRIQUE RUEDA HERNÁNDEZ**

**Puebla, Puebla, noviembre 2022**

## HOJA DE LIBERACIÓN

| Integrante de comité | Firma |
|---|---|
| **Dr. José Fermín Enrique Rueda Hernández** | |
| **Dr. Benjamín Gutiérrez Gutiérrez** | |
| **Dra. Carmen Cerón Garnica** | |
| **Dr. Edgar Mauricio Pérez Peláez** | |
| **Dra. Diana Castro Ricalde** | |
| **Dr. Luis Angel Aguilar Carrasco** | |

**AGRADECIMIENTOS**

**Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por el apoyo otorgado a través del financiamiento con el número 491840**

**A mi director de tesis y al claustro de revisores, gracias por transmitirme su conocimiento y por su dedicación para culminar con éxito este objetivo.**

**A mi familia y amigos por acompañarme en este camino.**

**RESUMEN**

El presente proyecto de investigación tiene como objetivo analizar la percepción de los estudiantes respecto al modelo *blended* a partir de la implementación de estrategias de enseñanza- aprendizaje basadas en la cooperatividad y su ejecución en los contenidos, el escenario en el que se aplicó la propuesta fue el grupo de tercer semestre 2I de la generación 2019-2025, en los contenidos de la asignatura de patrimonio virreinal de la licenciatura en gastronomía, que se imparte en la Facultad de Turismo y Gastronomía de la Universidad Autónoma del Estado del México.

Con la finalidad de identificar el proceso de adaptación a la modalidad virtual, la ruta metodológica partió del paradigma fenomenológico con un enfoque cualitativo y el método del estudio de caso desde una perspectiva educativa digital, esto para comprender la relación que se ha ido construyendo del profesional de la gastronomía y los recursos digitales aplicados en el modelo *b-learning*, de tal manera que se visibilicen los beneficios en el desarrollo autónomo de los estudiantes. Para ello se generó un diseño instruccional basado en distintas estrategias del aprendizaje cooperativo, se aplicó en 16 sesiones y se recuperaron 10 productos como evidencia, para fortalecer y reconocer su aplicación en clase, se observaron y se llenó en cada una el guion de observación y por último se aplicaron 18 entrevistas, con el fin de recuperar las percepciones de los estudiantes y dar respuesta al objetivo que guio este proyecto.

Posterior al análisis de los instrumentos se llegó a las principales conclusiones en las que los alumnos lograron una interdependencia positiva, además de considerar que su esfuerzo era necesario para aprender en colectivo, consideran las metas y acciones claras cuando ven las recompensas justas, en cuanto al constructivismo social se ha vinculado a la gestión de la Zona de Desarrollo Próximo ya que al reconocer las habilidades de sus compañeros se busca fortalecer algunas y potencializar otras, entonces el aprendizaje se logra entre pares con el apoyo del docente como mediador, por último la percepción de los alumnos centrándose en factores como el desarrollo de las tareas, trabajo en conjunto y su capacidad de reflexión, la movilización de las unidades a entornos virtuales y la vinculación de sus emociones como una guía para enfrentarse a su futuro laboral siendo una generación de cambio.

**CONTENIDO**

**INTRODUCCIÓN** ..... 13
**Problema de investigación** ..... 14
**Preguntas de investigación** ..... 15
**Objetivos de la investigación** ..... 16
***General*** ..... 16
***Específicos*** ..... 16
**Premisa de investigación** ..... 16
**CAPÍTULO I: APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE** ..... 17
**1.1 Fundamentos conceptuales y características del aprendizaje cooperativo** ..... 18
**1.2 Características de las estrategias de enseñanza- aprendizaje** ..... 22
**1.3 El aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica y su relación con el aprendizaje significativo** ..... 25
**1.4 Entornos digitales del aprendizaje cooperativo** ..... 34
**A manera de cierre del capítulo** ..... 41
**CAPÍTULO II: EDUCACIÓN DIGITAL** ..... 43
**2.1 Las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento** ..... 43
**2.2 Ambientes educativos** ..... 47
**2.3 Caracterización del gastrónomo y su relación con la educación digital** ..... 57
**A manera de cierre del capítulo** ..... 63
**CAPÍTULO III: MODELO *BLENDED LEARNING*** ..... 65
**3.1 Fundamentos conceptuales y características del modelo** ..... 66
**3.2 Adaptación del modelo *blended*** ..... 74
**3.3 Tendencias actuales en educación** ..... 81
**A manera de cierre del capítulo** ..... 89

**CAPÍTULO IV: ESCENARIOS CURRICULARES GLOBALES, NACIONALES Y LOCALES DEL PROFESIONAL DE LA GASTRONOMÍA Y SU MIGRACIÓN HACIA LAS TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS** ..... 91
**4.1 Instituciones que perfilan y coadyuvan en la formación del gastrónomo** ..... 92
**4.2 Perfil académico y área profesional del gastrónomo y el del chef** ..... 99
**4.3 Trayectorias profesionales del gastrónomo en instituciones públicas y privadas a nivel global, nacional y local** ..... 104
**4.4 Perfil profesional local y su relación con las tecnologías de la información** ..... 118
**4.5 Conceptualizar la intención del discurso en la caracterización del gastrónomo en el escenario global** ..... 124
**A manera de cierre del capítulo** ..... 128
**CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE LAS TEORÍAS Y LA VIABILIDAD COMO PROPUESTAS, EN EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA MODALIDAD *BLENDED*** ..... 129
**5.1 Teoría del constructivismo social** ..... 130
*5.1.1 Relación con el constructivismo* ..... 130
*5.1.2 Teoría del constructivismo social o sociocultural* ..... 135
**5.2 Diseño instruccional** ..... 139
**5.3 Aprendizaje cooperativo y su relación con el constructivismo** ..... 146
**5.4 Planificación, diseño instruccional y su relación con el modelo *blended*** ..... 149
**5.5 Análisis de la viabilidad de las teorías propuestas en el perfil profesional de la licenciatura en gastronomía.** ..... 152
**A manera de cierre del capítulo** ..... 153
**CAPÍTULO VI: DISEÑO DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA** ..... 155
**6.1 Enfoque de la investigación** ..... 155
**6.2 Paradigma de la investigación** ..... 157
**6.3 Método** ..... 158
**6.4 Perspectiva** ..... 159
**6.5 Alcances de la investigación** ..... 159
**6.7 Población objetivo** ..... 160

6.7.1 *Selección de los participantes* ..... 161
**6.8 Técnicas y procedimiento de recogida de la información** ..... 163
*6.8.1 Investigación documental* ..... 163
*6.8.2 Trabajo de campo* ..... 163
*6.8.2.1 Descripción de las técnicas* ..... 163
*a) Guion de observación* ..... 164
*b) Entrevista semi estructurada* ..... 167
*c) Diseño instruccional* ..... 167
**6.9 Descripción de los procedimientos de recogida** ..... 169
**6.10 Técnicas y procedimiento de análisis de la información** ..... 169
**6.11 Dificultades y limitaciones** ..... 170
**A manera de cierre del del capítulo** ..... 170
**CAPÍTULO VII: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS** ..... 172
**7.1 Caracterización de los participantes** ..... 172
**7.2 Organización, procedimiento y análisis de la información** ..... 174
**7.3 Dimensión de las estrategias de enseñanza- aprendizaje** ..... 182
*7. 3.1 Análisis de las actividades descritas en el diseño instruccional* ..... 182
*7.3.1.1 Actividad 1: Trabajo en equipo-Logro individual* ..... 183
*7.3.1.2 Actividad 2: Hacer resúmenes juntos* ..... 185
*7.3.1.3 Actividad 3: Foros Cooperativos* ..... 187
*7.3.1.4. Evidencia 4: Discusión de grupos de experto (TELI)* ..... 189
*7.3.1.5. Actividad 5: Elaboración de la Wiki de arcaísmos* ..... 191
*7.3.1.6. Actividad 6: Inventario de lo aprendido en clase* ..... 193
*7.3.1.7. Actividad 7: Lectura compartida (rompecabezas II)-Enseñanza recíproca* 195
*7.3.1.8 Actividad 8: Mapa conceptual a 4 bandas Learning together* ..... 197
*7.3.1.9 Actividad 9 y 10: Investigación grupal* ..... 199
**7.4 Dimensión del aprendizaje cooperativo y su aceptación en el modelo *b-learning*** 201
*7.4.1 Interdependencia positiva* ..... 201
*7.4.2 Responsabilidad individual/ grupal* ..... 203
*7.4.3 Practicas interpersonales y grupales* ..... 205

*7.4.5 Interacción cara a cara (en línea)*..... 207
*7.4.6 Recompensas de equipo, evaluación* ..... 209
**7.5. Dimensión enseñanza virtual**..... 210
**7.6 Dimensión percepción del estudiante en la interacción de entornos virtuales**..... 215
**7.7 Vínculos y redes de códigos en los instrumentos aplicados (guion de observación, entrevista y diseño instruccional)**..... 217
**A manera de cierre del capítulo** ..... 222
**CONCLUSIONES** ..... 223
**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS** ..... 234
**ANEXOS**..... 257
**Anexo 1: Consentimiento Informado**..... 257
**Anexo 2: Guía de observación de Aprendizaje cooperativo** ..... 261
**Anexo 3: Guion de entrevista semiestructurada para los estudiantes** ..... 263
**Anexo 4: Diseño instruccional** ..... 266

## ÍNDICE DE TABLAS

**Tabla 1** Relación Instituciones públicas y privadas.....109
**Tabla 2** Modalidad de Enseñanza.....111
**Tabla 3** Cronología de la Educación a distancia.....118
**Tabla 4** Construcción de aprendizajes.....133
**Tabla 5** *Diseño instruccional y su implementación*.....141
**Tabla 6** Fases del modelo ASSURE.....144
**Tabla 7** Codificación de sujetos.....162
**Tabla 8** Presentación de sujetos de investigación.....174
**Tabla 9** Categorías y Subcategorías.....177
**Tabla 10** Resultados por categorías y Frecuencia.....181

**ÍNDICE DE FIGURAS**

**Figura 1** Análisis de malla curricular sector público ..... 115
**Figura 2** Análisis de malla curricular sector privado ..... 117
**Figura 3** Componentes del Aprendizaje cooperativo ..... 147
**Figura 4** Ruta de planeación de diseño instruccional ..... 168
**Figura 5** Proceso de análisis de resultados ..... 176
**Figura 6** Catálogo en línea ..... 184
**Figura 7** Portada de Catálogo en línea ..... 185
**Figura 8** Documento de reporte de lectura en cooperativo ..... 187
**Figura 9** Documento reflexión de conferencia magistral ..... 188
**Figura 10** Documento escrito en equipo reflexiones de la conferencia magistral ..... 189
**Figura 11** Portada de video, fase dos de TELI ..... 190
**Figura 12** fase 1 de trabajo TELI, proyecto de exposición ..... 191
**Figura 13** Elaboración de una wiki de arcaísmos ..... 193
**Figura 14** Minuta de foro de expertos ..... 195
**Figura 15** Mapa de periféricos ..... 197
**Figura 16** Mapa conceptual n aplicación tiempo sincrónico ..... 199
**Figura 17** Proyecto final- Investigación grupal ..... 201
**Figura 18** Codificación inteligente, segmento A ..... 218
**Figura 19** Codificación inteligente, segmento B ..... 220

**TABLA DE ABREVIATURAS**

| Abreviatura | Significado |
|---|---|
| **AVA** | **Ambientes Virtuales de Aprendizaje** |
| **CCGM** | **Conservatorio de la Cultura Gastronómica Mexicana** |
| **CHEA** | **Council for Higher Education Accreditation** |
| **CONPEHT** | **La Confederación Panamericana de Escuelas de Hotelería Gastronomía y Turismo** |
| **CONAET** | **Consejo Nacional para la Calidad de la Educación** |
| **COPAES** | **Consejo para la Acreditación de la Educación Superior** |
| **DGTVE** | **Dirección General de Televisión Educativa** |
| **EESP** | **Escuela de Educación Superior Pedagógicas** |
| **EEST** | **Escuela de Educación Superior Tecnológicas** |
| **EFIP** | **Educación y Formación Técnica y Profesional** |
| **EVA** | **Entornos Virtuales de Aprendizaje** |
| **LMS** | **Learning Management System** |
| **MOOC** | **Massive Open Online Course** |
| **MOODLE** | **Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment** |
| **OIT** | **Organización Internacional del Trabajo** |
| **OMT** | **Organización Mundial del Trabajo** |
| **RAG** | **Real Academia de la Gastronomía** |
| **SEP** | **Secretaria de Educación Publica** |
| **TDA** | **Trastorno por Déficit de Atención** |
| **TDAH** | **Trastorno por Déficit de atención e Hiperactividad** |

| | |
|---|---|
| **TIC** | **Tecnología de la Información y Comunicación** |
| **UAEM** | **Universidad Autónoma del Estado de México** |
| **UNESCO** | **Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación** |
| **ZDP** | **Zona de Desarrollo Próximo** |

## INTRODUCCIÓN

La inserción de las nuevas tecnologías en el área educativa, han ido diversificando las modalidades de enseñanza-aprendizaje acogiendo una mayor participación en referencia a la clase tradicional, con el fin de buscar una interacción más autónoma entre el alumno y los contenidos de aprendizajes; se ha adoptado un proceso de enseñanza en línea en el que se presenta una interacción entre los distintos ambientes de aprendizaje, aludiendo al modelo *blended learning*, que surge ante la necesidad de insertar los contenidos a partir del empleo de recursos tecnológicos, así como la relación de dos entornos: digital y presencial, dado el éxito de contar con lo mejor de ambos escenarios es que ha permanecido como un modelo que logra responder a diversos contextos.

Es a partir de la premisa descrita, que programas educativos han migrado a la modalidad *blended*, tal es el caso del programa de la licenciatura en gastronomía que se imparte en la Universidad Autónoma del Estado de México, la cual cuenta en su malla curricular con una modalidad que de manera interna le denominan "unidades académicas con componentes digitales", en este sentido, se ha efectuado una adecuación a los contenidos de algunas unidades teóricas insertándose en una de las vertientes del modelo *blended,* sin embargo, es necesario estudiar de qué manera es recibido por la comunidad estudiantil y cómo el cambio en los contenidos empleando un modelo activo como lo es el aprendizaje cooperativo y el constructivismo social, puede beneficiar el perfil del gastrónomo, así como al propio modelo, por ello la percepción de los estudiantes se debe reconocer y visibilizar de tal forma que se determine cómo se integra a la comunidad.

En este sentido de ha efectuado una revisión de la literatura que han permitido la construcción de los núcleos temáticos que se desarrollaron a lo largo de todo el proyecto, con el fin de construir los capítulos, partiendo del análisis del aprendizaje cooperativo, su conceptualización y características, además de su relación con otras áreas de especialización al ser empleado como una metodología activa. Posterior a ello se revisó la relación de la educación digital, los ambientes educativos y de qué manera se ha observado esta correlación con el profesional de la gastronomía.

Otro de los elementos fue el modelo *blended*, su categorización, conceptos y aplicación a partir de estrategias del aprendizaje cooperativo, en cuanto al contexto se analizaron las mallas curriculares de instituciones de educación superior, con el fin de determinar su correspondencia con la educación digital, además de entender el impacto que presenta el perfil del profesional de la gastronomía y cuáles son los escenarios globales para su desarrollo.

Por último, la teoría revisa del constructivismo social y el diseño instruccional, permitieron apoyar la categorización y codificación para el análisis e interpretación de los datos, respetando siempre la metodología trazada a partir de un enfoque cualitativo.

**Problema de investigación**

Con el fin de plantear el proyecto de investigación se han revisado las políticas de desarrollo en torno a los alcances que se han trazado en la agenda del 2030, los miembros de la asamblea general de las Organizaciones Unidades se han comprometido a regir y plantear las políticas de desarrollo en torno a los alcances que se han trazado en la agenda, en este sentido, se retoma uno de los puntos centrales para el área educativa donde se debe garantizar el acceso a una educación de calidad que favorezca a la comunidad, desde el área tecnológica y de innovación se debe dotar de redes de tele comunicación y acceso a internet, dada la relevancia en el impacto tecnológico y educativo; hoy en día las instituciones educativas se encuentran diseñando propuestas innovadoras que le permitan ampliar su oferta y otorgar de diversas habilidades a los miembros de su comunidad, incentivando nuevas formas de enseñanza y aprendizaje.

La implementación del modelo de formación *b-learning*, cuando no se consideran los elementos adecuados en su aplicación se torna vulnerable  el desempeño de los alumnos, tanto en las actividades académicas y profesionales en las que se ven inmersos, es fundamental reconocer la tendencia actual de los programas de estudio, visualizar el esquema de interacción en los entornos educativos, partiendo de una estructura diferente a los ambientes educativas tradicionales, por ello se propone que la optimización de los recursos educativos se generé mediante la innovación de los aprendizajes apoyados en los recursos digitales, al contar con el

modelo *b-learning* se logran diversifican los mismos y lo que se les permite generar en cuanto a resultados, por ello es indispensable contar con un panorama alternativo que responda a las necesidades actuales a las que se enfrentan los estudiantes, profesores e instituciones.

Con esta investigación se espera contar con los resultados que permitan analizar la percepción de los estudiantes que se genera por el cambio propiciado del modelo de formación *b-learning* desde el impacto académico y profesional al servir como una estrategia de apoyo para el modelo de formación actual, con la implementación del mismo poder optimizar los recursos empleados así como el impacto que se generará en cuanto al cambio del modelo de formación actual, por el propuesto en la investigación, cuyo objetivo es responder a las necesidades presentes que está demarcando la educación a nivel mundial, manteniendo a la vanguardia el programa respecto a otros de condiciones similares, por ello también se busca de manera prioritaria la optimización del proceso de aprendizaje del estudiante, mediante la autorregulación de su formación y su interacción desde otras perspectivas sociales, al contribuir e identificar sus habilidades en los procesos de trabajo en equipo desde el aprendizaje cooperativo y los ambientes virtuales.

La relevancia de esta investigación radica en considerar que actualmente permanece ausente una propuesta en la que se consideren los principios de la propia modalidad b-learning, desde una perspectiva del aprendizaje cooperativo mismo que coadyuva a los procesos que impacten en la formación académica al reconocer la percepción de los estudiantes al adaptarse a una modalidad de enseñanza virtual.

**Preguntas de investigación**

Derivado de lo anterior han surgido los siguientes cuestionamientos:

- ¿De qué manera es percibido el perfil del gastrónomo y cómo se ha ido construyendo su relación con las tecnologías?
- ¿Cuál sería el impacto y aceptación al aplicar una estrategia de enseñanza desde la percepción del aprendizaje cooperativo en el modelo de formación b-learning?.

- ¿Cuáles son aquellos indicadores favorables que intervienen en la implementación y viabilidad del modelo *b-learning* dentro de la institución educativa?
- ¿De qué forma beneficia el modelo de formación a distancia *(b-learning)*, en la comunidad de alumnos al favorecer su desarrollo autónomo en el aprendizaje?

**Objetivos de la investigación**

***General***

Analizar la percepción de los estudiantes respecto al modelo *blended* a partir de la implementación de estrategias de enseñanza- aprendizaje basadas en el aprendizaje cooperativo y su ejecución en los contenidos en la asignatura de Patrimonio Virreinal de la licenciatura en Gastronomía de la Facultad de Turismo y Gastronomía de la Universidad Autónoma del Estado del México para identificar el proceso de adaptación a la modalidad virtual.

***Específicos***

- Diseñar actividades específicas que puedan ser desarrolladas bajo las estrategias del aprendizaje cooperativo para implementarse en la modalidad *blended.*
- Establecer aquellos indicadores favorables que intervienen en la implementación y vialidad de las estrategias didácticas del modelo de formación *b-learning* tendientes a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Identificar la adaptación y percepción del estudiante respecto al modelo *blended.*

**Premisa de investigación**

Mediante la aceptación e implementación del modelo de formación *b-learning* como estrategia de formación actual, se identificarán y reconocerán las condiciones que influyen en su implementación, y su relación con el aprendizaje significativo de los estudiantes.

## CAPÍTULO I: APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En este capítulo se presentan los primeros acercamientos en el marco conceptual del aprendizaje cooperativo a partir de la postura de autores como Johnson (1999), Holubec (1999), Trujillo (2006), Fernández (2009), quienes, desde diferentes perspectivas, describen las características de este; visibilizando la interacción entre los estudiantes y el docente, reconociendo habilidades y componentes, así como roles específicos y sumamente definidos. Son estas peculiaridades que han prevalecido y se ha retomado a lo largo de investigaciones más contemporáneas y en estas refieren la similitud para construir conceptos que permitan abordar los elementos que responden a los contextos ahora presentes, así como a las interrelaciones de cada uno de los participantes.

Es entonces relevante mencionar que una vez que se ha diferenciado a partir de que mirada se ha retomado el aprendizaje, se ha efectuado una búsqueda para reconocer las distintas disciplinas como son: áreas del dominio de una segunda lengua, centrándose en las habilidades de comunicación y socialización, buscado un proceso de interdependencia positiva que es uno de los principales componentes del aprendizaje cooperativo cuando se adapta éste como metodología activa.

Otras disciplinas que también han ocupado esta metodología como estrategia, han buscado diversos alcances como: potencializar habilidades de comunicación, por otro lado, las áreas medico psicológicas se han vinculado al apoyarse en la naturalidad de las aulas "normales" y han logrado la inserción de pacientes con déficits de atención, reconociendo sus habilidades y condiciones no como situaciones especiales sino como respuesta a un entorno ameno y natural para lograr su aprendizaje, desarrollando sus componentes desde la cooperatividad entre los integrantes.

Es así como se ha posicionado como una estrategia educativa que ha logrado visibilizar que gran parte de las características de este son: fusionar las diferencias entre cada uno de los miembros y su necesaria interacción en las actividades y tareas, respondiendo a la particularidad

de cada uno de los integrantes, permitiendo que su desarrollo social y educativo sean procesos inherentes en su formación.

Para terminar la descripción del aprendizaje cooperativo se ha explorado su relación con las tecnologías, comprendiendo que ha sido un factor determinante para generar sinapsis en el empleo de recursos digitales que impulsen el trabajo académico y la relación entre los miembros de los grupos cooperativos, asumiendo este aprendizaje activo con el desarrollo de tecnologías, como una estrategias que permita adaptar los entornos digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, esto con el fin de identificar que hay factores que no prevalecerán sino se les ubica como herramientas que apoyan el empleo de tecnologías educativas, a partir de aprendizajes cooperativos.

### 1.1 Fundamentos conceptuales y características del aprendizaje cooperativo

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.

Es necesario ubicar el concepto del concepto de aprendizaje cooperativo, por ello se parte de la postura de Johnson *et. al.* (1999), "consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo" (p. 5), por ello, los estudiantes deben trabajar en conjunto para lograr los resultados de manera grupal e individual, considerando siempre las diversas habilidades que ayudaran a la heterogeneidad necesaria para formar los grupos.

Por otro lado, para Slavin (1994), el aprendizaje cooperativo se asocia al trabajo en conjunto de los alumnos y son tan responsables de sus aprendizajes como el de sus compañeros, por ello es importante repensar las formas de aprender y cómo son asociados los conocimientos y las

habilidades, cumpliendo los objetivos en colectivo y los medios para logarlo, recordando que la finalidad no es hacer algo en equipo sino aprender algo como equipo.

En este sentido, Trujillo (2006), menciona que el aprendizaje cooperativo debe ser relacionado a la interacción que tienen los estudiantes al momento de realizar las tareas, esto conlleva identificar las habilidades de cada uno de ellos y de qué manera contribuyen a la ejecución de esta. Por otro lado, Fernández (2007) apunta al aprendizaje como una estrategia necesaria para fomentar la relación entre los estudiantes que trabajan en cooperación, pero a partir de un aporte individual y tareas específicas, que le permitan contribuir y lograr el objetivo del proyecto o de la tarea a culminar.

En ambas posturas el aporte del estudiante será a partir de las experiencias cognitivas que ha logrado adquirir o bien favoreciendo a lo largo de su proceso formativo, de esta manera el aprendizaje cooperativo permite a todos desde su construcción individual, aportar de forma específica al trabajo en equipo; de igual manera, se le considera como una línea instruccional que ayuda a desarrollar aquellas capacidades comunicativas y sociales al estudiante para desplegar un proceso de interdependencia positiva entre los miembros del grupo, es este espacio que les será familiar y en el cual desbordará su creatividad y destrezas.

En este mismo sentido se han ido retomando aspectos de esta cooperatividad, que permiten identificarlo no sólo como un aprendizaje activo sino como una metodología que involucra a cada uno de los sujetos que interactúan en la ejecución, es desde esta mirada que Goikoetxea y Pascual (2002), describen a la cooperación como aquella actividad en común donde se posibilita el esfuerzo coordinado de cada uno de los integrantes, es así que la recompensa se obtiene del esfuerzo que de manera individual se refleja en el trabajo colectivo en el desarrollo de la tarea asignada, es necesario reflexionar que el proceso de cada actividad conlleva a una estimulo que será de manera grupal o bien de forma individual considerando no el trabajo individual sino el ejercicio en cooperación en las actividades asignadas.

De este modo para Jaén y Sirignano (2016), es visto como un método de enseñanza que permite desarrollar aprendizajes activos y significativos de la misma forma, el cual introduce una

variación en la que se estructuran las situaciones de aprendizaje, es desde esta disposición que el docente dota de independencia a los estudiantes; sin embargo, es necesario que se tenga una estructura en el diseño de las actividades y de las funciones de los sujetos que interactúan en él, siendo la cooperación un factor determinante en el éxito del mismo.

En este sentido Linares (2010), indica que en el aprendizaje cooperativo la relación permanente y constante de los individuos permitirá la integración y dependencia, para el desarrollo de diversas tareas. Para dicho efecto se ha revisado que es importante la interacción del aprendizaje y la labor del docente, pue se ha visto limitada al remitirse sólo a la estructuración de actividades en el aula, por ello es importante que se reconozca no sólo como supervisor, sino como un elemento indispensable en el desarrollo programático de las tareas, examinando o identificando las habilidades de cada uno de los miembros del grupo en cooperativo, de esta manera la tarea del mismo se vuelve más profunda y con mayor impacto que en otros aprendizajes.

Partiendo de esta descripción el aprendizaje cooperativo debe favorecer la relación de las metas entre los alumnos, llegando a un objetivo en común, al maximizar el aprendizaje de todos, al reconocerse cada uno como elementos fundamentales en la unificación de los conocimientos y al lograr que cada uno de los integrantes asuman un rol especifico al desarrollar una tarea en conjunto; de esta manera se fomenta el trabajo en grupos, donde se cuentan con miembros con características diferentes; es así como esta heterogeneidad les permite contribuir para llegar a los objetivos propuestos en cada actividad programada, para ello es indispensable que se alcancen los resultados desde la percepción en colectivo e individual no como una tarea competitiva sino como la habilidad de potencializar el aprendizaje entre cada uno de los integrantes.

En consecuencia, algunos autores se han dado a la tarea de conceptualizar el aprendizaje cooperativo, tendiendo como principal característica la heterogeneidad, al reconocerla como un punto diferenciador en relación con otros aprendizajes, de esta manera permite concluir con la actividad asignada, cumplir con los objetivos propuestos por el docente y su aplicación en el área educativa. De una forma similar han enfatizado en el necesario trabajo en conjunto que se debe realizar por el docente o el instructor quien está a cargo de la guía y de la ejecución del

plan de acción, es obligado destacar que, si bien el aprendizaje cooperativo conlleva un trabajo en equipo, en contra parte, no todo trabajo en equipo será netamente aprendizaje cooperativo.

Es entonces que ante la necesidad de identificar el alcance y proyección del mismo se han determinado algunas de las características que pueden responder al momento de integrar al equipo de trabajo que desarrollará las tareas específicas, por lo que Pérez (2010), describe un esencial intercambio de los integrantes a partir de ciertas particularidades; debe ser heterogéneo debido a la diversidad de habilidades de cada integrante; ser estable, puesto que en la medida que se desarrollen las tareas, los miembros permanecerán constantes; ser organizado, cada uno debe tener claro en qué proceso de la actividad participará; interaccionar cara a cara, vista esta característica como la necesaria relación que se debe formar para reconocer y apoyar a cada uno de los integrantes, por último la interdependencia positiva, que no sólo es una peculiaridad del equipo sino del propio aprendizaje, pues se refiere a la relación entre cada uno de los participantes.

Es entonces un requerimiento considerar estas peculiaridades para lograr un desarrollo óptimo al momento de interactuar y construir las redes de cooperatividad al diseñar las actividades a cumplir, de esta manera se conseguirá reconocer las habilidades de cada uno de los miembros, todo ello para salvaguardar el plan de acción determinado por los objetivos de las tareas que apuntaran a la integración y relación, que de manera inherente se busca propiciar para que se impacte en la cohesión grupal y en los resultados.

En este sentido González y Rueda (2022), han explicado los componentes del aprendizaje desde la perspectiva de diversos autores, y que son esenciales para comprender su aplicación como modelo activo:

> …los componentes esenciales del aprendizaje, mismos que coadyuvan al desarrollo cognitivo desde la interacción en el aula o en la ejecución de tareas especificas; estos consisten en: interdependencia positiva mutual, 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 en conjunto; 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 como equipo debe estar presente de forma constante, 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 tanto el proceso así como el concluir la tarea son observados constantemente para ser valorados…(p. 293).

De esta manera cada uno de los componentes debe ser considerado como un elemento de gestión, en el que recaen la interacción de los integrantes en relación con el diseño instruccional de las tareas, es entonces necesario puntualizar en que cada una de las características así como de los componentes, son indispensables al abordar este tipo de aprendizajes desde cualquier área, si bien no todas las disciplinas se enfocan en resaltar todos con la misma fuerza, se ocupan de profundizar el que responda con mayor énfasis a los objetivos propuestos, por ello es que en este discurso se ha visibilizado la correspondiente heterogeneidad de los integrantes, puesto se ha considerado el elemento esencial que permitirá comprender las habilidades de los mismos.

Estas cualidades deben ser vistas como elementos que necesariamente permitirán la cooperación eficaz en la realización de las actividades, bajo esta misma postura, Azorín (2018), sostiene que las características del aprendizaje favorecen a que se asuman responsabilidades, contribuye a la educación para la democracia y promueve un sentimiento de estima hacia la heterogeneidad que le permita aumentar la empatía y la sensibilidad social; con ello buscar el bien común en el equipo de trabajo que se ha formado a partir de esta integración diversa, en este sentido es que se deben considerar esos elementos como determinantes para ver al aprendizaje cooperativo como una metodología loable en el desarrollo de la actividad educativa.

### 1.2 Características de las estrategias de enseñanza- aprendizaje

Son estas características precisas y adaptables a diversas disciplinas lo que ha permitido la versatilidad del aprendizaje, por ello Fernández (2016), genera una propuesta de división del aprendizaje cooperativo que desarrolla desde el área de educación física, donde reconocen las

habilidades corpóreas y cognitivas, este ciclo lo ha dividido en tres fases en las cuales los sujetos de acción confluyen. De esta manera cada fase contempla un alcance jerárquico, dichas etapas se clasifican en: fase 1. Creación y cohesión de grupo; fase 2. Contenido para enseñar y aprender; fase 3. Recurso para enseñar y aprender, a partir de estas se presenta una estructura cíclica que al irse desarrollando cada una de las mismas, la interacción entre los grupos se va gestando con mayor fuerza al apoyarse en los elementos que le permite construir las relaciones sociales, mismas que conlleven a la interdependencia positiva buscada en el proceso, la cual les permita a profesores y a estudiantes comprender, aprender y llegar de manera puntual al desarrollo de un trabajo pausado y progresivo.

Es así como estos elementos son requeridos como una aproximación en la operatividad, así como identificar el proceso de acción cuando se apoyan los modelos o métodos educativos en el aprendizaje cooperativo, es indispensable comprender que la relación debe ser propiciada por el mismo actuar del instructor al conformar las actividades que se desarrollarán en el trabajo, por ello se cuenta con un rol específico; Moreno *et. al*. (2019), lo describen como la figura necesaria para generar los conocimientos, así como las relaciones interpersonales, que favorezca el desarrollo de las habilidades cognitivas y sociales, es indispensable la implementación de estrategias como herramientas que apoyarán los procesos activos y participativos, asimismo los aspectos vivenciales en torno a los objetivos propuestos.

De esta manera se indaga en la figura del docente, no como un elemento ajeno al proceso o ejecución de las actividades, sino como una figura permanente que ayuda a focalizar la conclusión de las mismas; de igual forma Linares (2010), refiere al rol del docente con una necesaria lista de funciones que debe ejecutar para lograr el cumplimiento de la tarea, tales como: debe ser capaz de agrupar e identificar a cada integrante de acuerdo a las habilidades adquiridas y que se desean potencializar, diseñar y dirigir las acciones desde un acompañamiento constante, fortalecer la relación grupal y el desempeño considerando permanentemente los enfoques partiendo desde lo individual y colectivo.

El papel del docente como se ha descrito no es aislado en el éxito de la actividad, su participación es sumamente activa, debe ser un guía, un motivador y monitor para que cada

integrante asuma el rol en las actividades; al mismo tiempo será capaz de visualizar el desarrollo social que se está dando en el entorno cooperativo; sin embargo, aun cuando se ha descrito la importancia del papel del docente; en los escritos actuales se dan por hecho que el actuar del mismo es una causa inherente de la práctica y por ello no se hacen especificaciones concretas como tal, de manera que se relaciona directamente con las habilidades que requiere para planear, desarrollar y evaluar actividades desde la percepción del aprendizaje cooperativo.

En cuanto a las habilidades sociales del estudiante se aborda a Martínez (2019), quien desde un estudio efectuado en el nivel educación superior, determina estas habilidades desde un enfoque social, que contribuyen a los procesos críticos y constructivos, que por su concepción buscan favorecer el desarrollo emocional y la interrelación en común, a lo largo de las tareas, éstas apuntalarán al elemento de la interdependencia positiva y de este modo se mantendrá el vínculo entre los integrantes del equipo apoyándose desde una postura en colectivo.

En esta misma tendencia de enfatizar sobre las competencias y la necesaria caracterización del aprendizaje como elemento central de los procesos de autorregulación del estudiante, se retoma el texto de Jaén y Sirignano (2016), donde buscan orientarlas hacia la propia condición de cooperatividad; a partir de la inserción de metodologías activas en el campo del marco de Educación Europeo de Educación Superior; por lo que especifican el alcance en el alumno; reguladas por el preciso actuar del docente desde un aprendizaje dinámico, resulta interesante indagar en la inevitable relación de las competencias en el aprendizaje cooperativo e impacto social así como la capacidad de contribuir a la formación emocional del alumno, particularmente su construcción social.

Lo expuesto con anterioridad responde a las características fundamentales, así como la conceptualización del aprendizaje cooperativo, es por ello que se han posicionado varios autores como punto central de las investigaciones y es a partir de esto que se ha retomado para la construcción del panorama actual, por lo que dentro de los procesos en la educación las investigaciones han versado en reconocer al aprendizaje cooperativo como una estrategia que apoya al desarrollo social y profesional del estudiantado.

## 1.3 El aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica y su relación con el aprendizaje significativo

Los cambios que se han suscitado hacen previsible que sean necesarias otras formas de organización académica y administrativas para la educación en general y con esto visibilizar el auge en el desarrollo de los nuevos perfiles requeridos. En virtud de esto, es como se ha logrado establecer el aprendizaje cooperativo como modelo metodológico en investigaciones con distintas perspectivas, así lo han considerado Arribas *et. al.* (2019), quienes proponen el análisis de los procesos de enseñanza en un grupo de futuros docentes de educación física.

En torno a ello, es que advierten la necesidad de contar con diversas metodologías de apoyo para el óptimo desarrollo de la práctica profesional, por ello generan un estudio relacionado con la expresión corporal de los alumnos de primaria y cómo el mismo aprendizaje les permite construir relaciones sociales en grupo y comprender que el avance del mismo será de forma grupal e individual, que se enfatiza en la expresión y potencialidad de conjuntar un modelo que coadyuve a dotar de un panorama diferente tanto al estudiante como al docente considerando la capacidad para fortalecer las dinámicas que refuercen al aprendizaje como modelo metodológico.

En esta tendencia se recuperan proyectos que consideran particularmente la heterogeneidad del aprendizaje como estrategia necesaria para la integración de equipos de trabajo, de este modo se reconoce a cada uno de los miembros con características y habilidades diferentes, pero que en conjunto se magnifican para lograr el resultado; es así que en el proyecto de investigación de García y Hernández (2016), buscan apoyar las vías de inclusión en la inserción de alumnos diagnosticados con el trastorno del espectro autista (TEA) en aulas denominadas comunes, es importante reconocer que se trata de una oportunidad significativa para visualizar que esta cooperación permite unificar entornos de aprendizaje y alcanzar con mayor éxito las tareas propuestas; si bien, contar con un modelo de estas características no garantiza el éxito en la inclusión, sí ayuda a observar otros panoramas que diversifiquen las estrategias para lograrlo.

Otro caso similar es el expuesto por Latorre *et. al*. (2018), quienes reconocen al aprendizaje cooperativo como una metodología incluyente y sólida que permite proporcionar espacios educativos comunes y adecuados para el desarrollo de los niños con dificultades atencionales como son los casos específicos de trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y trastorno de déficit de atención (TDA), es la cooperación lo que facultará la relación social y afectiva de los niños con su compañeros de aula, empleando las características del propio aprendizaje al modificar el ambiente y proponer la interdependencia positiva, que se miren como iguales y se genere un entorno de complicidad a partir del reconcomiendo de las diversas capacidades y habilidades de cada uno de los niños.

En este sentido es fundamental el trabajo del profesor pues debe ser capaz de identificar el desarrollo del grupo evitando la exclusión y segregación de los integrantes, si bien no es un proceso sencillo puesto que el docente debe atender a otras prácticas y capacidades, sin duda es importante mencionar el amplio panorama que se propicia en la inserción de ambientes educativos comunes con el fin de no resaltar las diferencias en los procesos de aprendizaje, sino potencializar aquellos aspectos que les ayudan a su desarrollo cognitivo, es preciso comprender que la interacción no se presenta en una sola vía y de manera inmediata sino se deben propiciar de forma gradual a partir del apoyo de diversas estrategias que ayuden a las habilidades sociales y cognitivas, son estos ejemplos los que permiten situar al mismo como una opción que responde a las necesidades diversas que se puedan presentar en áreas distintas.

Esta línea de aplicación es parte primordial para lograr un trabajo cooperativo en diversos escenarios y conseguir la inclusión en ambientes educativos adecuados y óptimos, de esta forma lo describen Enríquez *et. al.* (2016), quienes a partir de identificar que la asignatura de educación física, recae gran parte de entender cómo se puede ayudar a la inclusión, comprendiendo la diversidad en las habilidades y características; siendo ésta una forma interesante de ver la integración de los alumnos en un entorno natural y depender netamente del aprendizaje cooperativo como metodología de desarrollo, para logar con éxito la inclusión y percibir las diferencias que se gestan en relación a quien posee una capacidad diferente de desarrollo y el impacto que tiene en el ejercicio de las actividades diarias.

Otro factor para considerar desde la perceptiva metodológica del aprendizaje cooperativo, es buscar este carácter social que prevalece de manera constante en cualquier momento en el desarrollo de las tareas propuestas, dada su facilidad de adaptación, diversas investigaciones en espacios y contextos lo han acuñado como parte fundamental para la relación e integración de índole social afectivo, respondiendo no sólo a las condiciones cognitivas sino a los procesos de interacción entre pares, es así que se muestra un panorama amplio de oportunidades donde puede recaer el trabajo efectuado en el área de la gastronomía, potencializando las habilidades y las diferencias entre los miembros de trabajo.

Dada la amplia gama de propuestas inclusivas adaptadas al modelo, se observa en la investigación de Pliego (2011), quien busca generar inclusiones en grupos de interculturalidad desarrollando su proceso educativo en aulas multiétnicas, esta indagación metodológica debe promover el progreso del aprendizaje, a partir de fomentar la relación estrecha entre los integrantes haciendo visibles las habilidades particulares con el único fin de apremiar la relación grupal que le permita establecer estrategias para llegar a culminar las tareas; dicho de otro modo, es necesario reconocer al aprendizaje cooperativo como el proceso que amalgamará algunas relaciones interraciales que hoy en día los fenómenos migratorios impulsados por la globalización, son más recurrentes; es importante considerar estrategias de cooperación para fomentar y comprender la diversidad en escenarios comunes.

De esta misma integración social versa la percepción de Ramírez (2013), donde indaga en la relación armónica entre iguales, dejando de normalizar el maltrato entre ellos o bien lo que después la autora describirá como *bullying*, en esta perspectiva se retoman los elementos del aprendizaje para tener una mayor efectividad en la compresión del entorno y de la afectividad social en la interacción en la dinámica grupal del día a día en el aula, así se proporciona de cada elemento el impacto o beneficio que se tendría en la interacción, considerando a los tres sujetos de acción, los alumnos, docente y la institución, cada uno con roles y tareas definidas en la ejecución de las mismas y de los objetivos a lograr, es entonces necesario considerar que el aprendizaje como panorama para la interacción social permite ser contra cara de las acciones no adecuadas en la relación de los sujetos en su desarrollo educativo.

Siguiendo este hilo conductor es a partir de esta misma línea se retoma el proyecto de León *et. al.* (2016), quienes enfocan al aprendizaje cooperativo como una metodología para contrarrestar el acoso en la instituciones respecto a un diseño de orden cuantitativo donde se busca identificar la capacidad de anular las agresiones entre pares en escuelas de educación básica; respecto a la inserción del aprendizaje cooperativo como metodología de interacción y sobre todo considerando como parte crucial la relación entre iguales, buscando la empatía entre los miembros de cada equipo, reflexionando en la capacidad de autogestionarse para comprender el rol en la dinámica grupal.

Resulta relevante que en ambos casos se requiere de una compresión del entorno para mitigar el maltrato entre pares, pues si se propician crear redes fraternas el desarrollo social previsto mejorará las condiciones generales del ambiente y del aprendizaje de cada uno, de esta manera se sigue apoyando en la necesaria relación de la interdependencia positiva, percibida como un elemento que se visualiza como un todo a la relación que se forja en el aprendizaje cooperativo desde diversos entornos, como se ha venido describiendo se han respaldado en el reconocimiento del mismo, desde esta mirada es que se le ha otorgado independencia metodológica a partir de la adaptación de los elementos como medios de intercambios sociales en grupos heterogéneos.

Es también importante observar que el aprendizaje cooperativo es empleado como estrategia de formación para distintas especialidades donde la interacción es sumamente necesaria, es así como, en las disciplinas de enseñanza de un idioma, es recurrente como medio de estructuración de los aprendizajes y didácticas, de esta manera se ubica Loor *et. al*. (2018), quienes a partir de la relación de la teoría del lenguaje y las estrategias del aprendizaje cooperativo, diseñan el espacio donde además de aprender se fraternice de manera constante, pues esta relación fortalecerá el proceso para la enseñanza del idioma inglés, por lo que, se unifican los criterios necesarios que se retoman para el diseño de estrategias cooperativas que se construyen a partir de la integración de equipos pequeños que deben responder a las especificaciones del propio aprendizaje, considerando para su ejecución las características de la teoría del leguaje, es atrayente cómo interactúan ambos procesos para llegar a un objetivo.

Es este proceso necesario de comunicación en grupo, que se retoma el artículo de Fontes *et. al*. (2019), quienes desde esta misma vertiente coinciden que dentro del proceso de comunicación enmarcan las condiciones en la que se debe presentar en tanto a la apropiación del conocimiento, así como la interacción, puesto que, debe estar muy claro qué rol está desarrollando cada uno de los sujetos dentro del proceso de comunicación, de la misma forma es básico posicionarse desde un punto de partida en la función de las actividades de cada integrante para que responda a esa tarea asignada.

En relación con esta misma problemática expuesta donde se ha logrado encontrar puntos de enlace en el aprendizaje, con funciones específicas que caracteriza los procesos de enseñanza y didáctica en una segunda lengua, específicamente el inglés y son estudios recientes que han respondido a la integración de un aprendizaje que impacte en la relación social y en el trabajo en equipo, de esta manera lo explican Liao *et. al.* (2019), así a partir de un estudio cuasiexperimental en dos grupos de estudiantes de medicina en Taiwán, el primer grupo fue asociado para trabajar en equipo de acuerdo con los criterios del instructor apoyándose en la heterogeneidad, reconociendo las habilidades diversas de cada uno de los integrantes; mientras que el grupo de control se reunió de forma alentadora y hasta cierto punto con afinidad de sus colegas, si bien es interesante que ambos grupos responden a una heterogeneidad en su composición es necesario notar que los resultados de integración y desarrollo de las tareas en esta segunda lengua, bajo el panorama de incluir al aprendizaje cooperativo como metodología de enseñanza para lograr los aprendizajes esperados, fueron superiores en el primer grupo.

Es importante considerar que las condiciones dadas en un aprendizaje cooperativo, si bien dependen de cada uno de los componentes y las relaciones afectivas en el grupo de trabajo, es la dirección del docente y el rol que se asume lo que puede marcar la diferencia significativa entre la construcción de las estrategias de impacto en la cooperación.

Dentro de la misma perspectiva que enfatiza en el impacto y el rol del docente en la asignación de tareas y roles en lo grupos de trabajo cooperativo, esto se apoya en el artículo de Abdulwahed *et. al.* (2019), quienes a partir de una investigación en docentes de enseñanza inglesa buscan que el ejercicio de su práctica se sustente en el aprendizaje cooperativo como modelo de

enseñanza, con el fin de determinar factores interesantes como el beneficio de integrar a estudiantes en condiciones multiculturales, propiciando que al reconocerse como un grupo, se presente una motivación para concluir las tareas, un aspecto importante que retoman los autores es la necesidad constante de las relaciones sociales como parte de la cooperación y como al asumir cada quien su habilidades individuales desde estos panoramas el aprendizaje cooperativo les apoya para modificar las propias condiciones complejas del aprendizaje de una segunda lengua; una estrategia interesante propone Caicedo (2016), donde a partir de responder y reconocer la funcionalidad de adquirir la habilidad de la escritura en una segunda lengua, lo trascendental es que el aprendizaje cooperativo se muestre la relación de los estudiantes y el desempeño se restructuró de forma gradual para mejorar las condiciones de interactuar y reducir las influencias negativas en sus aprendizajes.

Sin duda el aprendizaje de un segundo idioma conlleva una interacción profunda entre pares o estudiantes, verdaderamente es fundamental comprender que el modelo metodológico del aprendizaje no busca ser la única opción de desarrollo sino un proceso complementario para fomentar la interacción necesaria que la enseñanza, si bien es una tendencia que se ha presentado sin duda se ha retomado de forma sólida y concisa, así como congruente, pues el aprendizaje cooperativo no busca que sólo versen los proyectos en el aspecto de interacción y el reconocimiento, sino indaga en apoyar en la formación de profesionales capaces de comprender que las capacidades son distintas y que esto es una fortaleza que le ayudará a gestionar su propio proceso y el de su equipo de trabajo.

Dada esta tendencia de proponer a la cooperación como modelo metodológico para apuntalar distintas líneas de especialidad, así como la preparación de los sujetos inmersos en los procesos de formación desde esta perspectiva y como se ha descrito hay diversas especialidades que han adoptado este aprendizaje como metodología para desarrollar procesos dentro de sus niveles de formación e impacto.

Así lo detallan desde el área de formación docente en el análisis del programa magister en educación secundaria, donde a partir del estudio de la aplicación de un cuaderno de trabajo, se busca que en la interacción se fomenten habilidades cognitivas, sociales, emocionales y

personales; mismas que responden a las características de la cooperación, esta investigación está centrada en la formación de profesionales con el fin de adquirir herramientas que les permita construir en sus prácticas estos mismos escenarios cooperativos, se beneficien los aprendizajes, propicien cambios y resoluciones a los problemas propios de una sociedad que está respondiendo a situaciones emergentes en la formación educativa (Domínguez *et. al*., 2012).

Aunado a las propuestas metodológicas anteriores, otro referente que atiende el aprendizaje aplicado como estrategia para efectuar investigación, es una de las herramientas básicas de la metodología del aprendizaje participativo en el ámbito de la educación superior que refiere a la elaboración de proyectos, Saavedra (2016), indica que estos deben enfocarse a la investigación y concentrarse en el apoyo de metodologías cooperativas, para trabajar en conjunto reconociendo las habilidades de cada uno de los estudiantes propiciando mejorar su rendimiento académico, incentivar su motivación y autodisciplina, así como desarrollar habilidades profesionales, enfocadas a las estrategias de investigación y a la capacidad reflexiva y de análisis que se requieren para el dominio de este tipo de recursos metodológicos.

Atender a este tipo de herramientas adecuadas a la investigación a partir de interpretar los elementos que conlleva a los enfoques tanto cualitativos o cuantitativos, desde la implementación del aprendizaje cooperativo, centrándose no sólo a proporcionarle al estudiante herramientas que apoyen su proceso de aprendizaje, siendo participe del progreso de cada uno de los integrantes, el docente es quien se apuntala a obtener resultados que favorezca la interacción y la resolución de las problemáticas efectuadas a partir de construcciones significativas.

Desde otra perspectiva Ortuño (2016), propone enfocar el aprendizaje cooperativo desde un enfoque de índole social, donde se enfatice en la relación interdependiente de los miembros del equipo y la solidaridad con el fin de favorecer los valores de cooperación fomentando la colaboración y las relaciones de igualdad creando un entorno de aprendizaje, en el cual cada alumno no sólo es responsable de su propio proceso de construcción del conocimiento, sino que

también contribuye al de los demás, se ayudan mutuamente, ya que tanto el que enseña como el que aprende alcanza una mejor comprensión de la materia.

Este cambio supone una modificación del pensamiento general que se contrapone con el fenómeno global en el que se ha visto que la sociedad está cada vez más inmersa en cuestiones efímeras, volviendo los entornos educativos y los procesos de aprendizaje sumamente competitivos e individualistas, en contraposición la cooperatividad busca favorecer las relaciones positivas entre estudiantes, la reciprocidad entre el trabajo individual y el colectivo, la responsabilidad y la ayuda, así como la discusión, comprensión e integración de diversos puntos de vista.

Por otro lado, otra forma de considerar al aprendizaje cooperativo lo refiere como la estrategia metodológica que busca la interacción entre los integrantes ya sea entre compañeros y profesores, y con ello lograr que un trabajo en cooperativo efectúe los procesos de compañerismo entre ellos, este aprendizaje activo centrado en el estudiante para Vallet *et. al.* (2017), buscan relacionar este proceso de cooperatividad a partir de integrar y reconocer las percepciones de los estudiantes en el trabajo en equipo, es decir cómo son interpretados cada uno de los procesos y cómo actúan para resolverlo, mediante la guía del docente, sin embargo, este actuar es evaluado de igual manera, ya que ello puede remitir al medio la forma en cómo se está percibiendo el actuar del docente y si es clara su función en el aprendizaje cooperativo.

En este sentido para Díaz *et. al.* (2012), el aprendizaje cooperativo constituye una metodología eficaz para desarrollar el sentido crítico del estudiante universitario, facilitando la práctica de hábitos de trabajo en grupo, este último aspecto es clave en la mayoría de las organizaciones y cómo se puede ir implementado la metodología, si se logran identificar diversas estructuras de impulso para cada una de las disciplinas, por ello se ha de examinar primero la implementación del aprendizaje cooperativo, analizando si se comprende el rol de cada uno de los sujetos que habrán de interactuar, así como el propósito de impacto de la unidad de aprendizaje, por ello se busca que a partir de adaptar el curso de Dirección de producción se logre generar la simbiosis grupal, identificando las características únicas y habilidades heterogenias del grupo, con ello alcanzar los objetivos propuestos, considerando que el trabajo debe ser desde lo individual hasta

lo colectivo, con ello analizar las experiencias previas para la implementación de nuevos métodos de enseñanza en este campo y reúnan los conocimientos existentes para aportarlos a la comunidad académica.

Bajo la misma lógica Aranguren (2018), propone que en el aprendizaje cooperativo se construye y se estructura el conocimiento mediante interacciones sociales siendo posible las elaboraciones mentales a partir de los conflictos socio cognoscitivos, respondiendo a la inclusión en donde todos los integrantes que interactúan son considerados de la misma forma y bajo condiciones donde los esfuerzos en común sean mejor retribuidos, buscando el desarrollo de habilidades en conjunto y desde esquemas individuales, todo ello responde a la intervención del docente, de esta manera que esta estrategia metodológica recae en la formación docente desde la profesionalización de la misma.

Otras áreas como la ingeniería, matemáticas y contabilidad también están apropiándose de este tipo de metodologías para desarrollar su contenido, es decir les está interesando una formación con mayor impacto en los aspectos sociales y el trabajo en equipo, crear relaciones con mayor fraternidad, para impactar en aspectos profesionales que les beneficiará en estructuras de trabajo con mayor cooperatividad, así lo plantean autores como Rodríguez *et. al.* (2017), Delgado y Castrillo (2015), Morales *et. al*. (2017). Desde estas reflexiones se ha mostrado la necesidad de integrar al aprendizaje cooperativo no sólo como una estrategia de manera didáctica, sino como un método que fundamente un modelo de enseñanza aprendizaje sin importar la especialidad, sólo rescatando la relevancia de todos los actores inmersos en la ejecución del proceso.

Es evidente que dentro de estas líneas no se han abarcado todas las características de impacto del mismo, así como las áreas de aplicación; sin embargo, se busca demostrar y evidenciar que es una opción vigente con potencialidad para el desarrollo de investigaciones próximas, puesto que responde a la diversificación en las disciplinas, siendo un área de oportunidad para el campo que impacte en el perfil del gastrónomo, es entonces importante reconocer que cada una de las áreas retoman los elementos que mejor se adapten a potencializar la cooperatividad, por ello puede tenerse una opción para su implementación.

## 1.4 Entornos digitales del aprendizaje cooperativo

Es importante considerar la era digital en la que actualmente versan grandes contenidos en investigación, en este sentido el aprendizaje cooperativo se ha posicionado de una forma constante en este panorama donde se reconocen los entornos digitales adaptados a procesos de aprendizaje, que relacionados a esta era virtual van inmersos como estrategias de impacto en los procesos educativos, así lo retoma Archondo (2014), quien desde su postura enmarca la necesaria interacción en la era digital con la relación de los aprendizajes activos, es desde esta perspectiva y la imperiosa necesidad de complementarlos como estrategias virtuales que ha profundizado en una línea de acción, son estos escenarios lo que hoy en día predominan en el desarrollo de actividades y de tal forma que el aprendizaje se convierte no sólo en el objetivo final de la tarea, sino por el contrario la interacción de los componentes digitales permite la correlación de otros elementos que fortalecen las estrategias de cooperación sumando otro tipo de competencias.

A este respecto se ha propuesto identificar qué características están inmersas en las tecnologías en el proceso de implementación para el desarrollo didáctico, de este modo se jerarquiza a las TIC 2.0 y 3.0; es interesante como el uso de las herramientas digitales han tenido ahora mayor impacto, quizás han persistido en la vanguardia por el contexto general globalizado que ha permeado en todos los sectores. Bajo están condición Herrada y Baños (2018), interpretan el panorama actual del uso de las tecnologías en el aprendizaje cooperativo, dejando clara la sinergia inherente que se forma entre las propias características y alcances del aprendizaje y los entornos digitales, considerando a los sujetos desde su rol y función, hacen hincapié en las competencias digitales de cada uno favoreciendo desde otro punto los ambientes de interacción.

Los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje son espacios formados por herramientas y recursos que permiten a los sujetos intervenir e interactuar mediante procesos de comunicación, logrando una representación temporal y espacial que ayuda a los alumnos a reconfigurar sus oportunidades y estrategias de acción al aprender en equipo, estos recursos cuando se han combinado con aprendizajes activos permiten potencializar las competencias interpersonales y sociales, durante el desarrollo de tareas cooperativas.

Es entonces claro fomentar los ambientes de aprendizaje, considerando necesario un entorno digital que responda incluso a las mismas necesidades de los estudiantes y docentes, lo que se requiere entender es que esta digitalización de contenidos y estrategias no limita la interacción de los miembros de los equipos y menos resta responsabilidad al docente; sino que, por el contrario son herramientas que permiten la construcción de estructuras distintas de saberes, interacciones y potencializa habilidades necesarias para interactuar en diversos contextos.

Es en este mismo sentido Jacobsa y James (2015), consideran que un factor importante para relacionar las tecnologías con el aprendizaje cooperativo, es comprender de qué forma los elementos del mismo interactúan en la dinámica digital de los contenidos y es a partir de esta reflexión que han puntualizado en la necesaria heterogeneidad de los grupos, cada uno de los roles asumidos entre los miembros del grupo permitirá realizar la tarea asignada mediante el uso de recursos digitales para su ejecución.

Son estos elementos que permiten generar una simbiosis en torno a las herramientas digitales y las características del aprendizaje cooperativo, centran sus intereses en comprender que la interacción prevalece antes y durante la actividad, dado que se propicia de forma constante beneficiando los procesos cognitivos de cada uno de los miembros, bajo esta condición se enmarca que aun cuando un entorno digital conlleve en gran medida el contenido de las actividades es inevitable identificar las estrategias necesarias y los recursos didácticos que se gestarán bajo las condiciones que un aprendizaje activo demanda, es de esta forma como los recursos pueden interactuar y asumirse como un importante componente que los mismos contextos demandan.

El desarrollo y planteamiento de distintas estrategias y recursos didácticos están sobresaliendo en diversas investigaciones, donde analizan la potencialidad de las misma desde el enfoque de diferentes disciplinas partiendo también de elementos que en sentido único son herramientas fáciles de emplear y sencillas en su ejecución; sin embargo, responde a una importante construcción de elementos que miran hacia objetivos en cooperación, así se ha desarrollado de forma gradual pero constante en los escenarios analizados, de esta forma Tirado *et. al*. (2011),

denotan que en la interacción de la comunidad el empleo de herramientas digitales permite la comunicación y relación entre cada uno de los integrantes.

Si bien el proceso de interacción social y cara a cara, se irrumpe en su construcción básica, lo que hace la plataforma a través del foro es lograr que la comunicación sea permanente y explicita así como efectiva y de esta manera se vaya construyendo la interacción social; es necesario marcar este elemento como parte fundamental en la cooperación, con ello no se busca limitar todo al uso de los elementos visuales como únicos para propiciar la integración de contenidos, sino enmarcar la interacción, social, cognitiva y docente, entre los sujetos evitando la pasividad en ellos, sin duda el empleo del foro dentro del aprendizaje cooperativo apuntala a la búsqueda y diversificación del mismo desde otros focos o estrategias, es una forma de reestructurar la interacción requerida aprovechando las tecnologías que están presentes, donde predomine la construcción cooperativa significativa en un contexto virtual distinto a lo que se ha propiciado como un entorno natural de aprendizaje, resulta claro este nuevo concepto que será recuperado como un entorno descrito y adaptado para intensificar y preservar las condiciones de cooperación que se requieren para su ejecución.

Por supuesto que el empleo de foros ha demostrado que de alguna manera se pueden adecuar elementos del aprendizaje para situarlos en los recursos tecnológicos que emergieron y que ahora prevalecen en educación en diferentes áreas de especialización; de esta manera se enfatiza en otro recurso didáctico como lo es el *blog* académico para la enseñanza del idioma inglés, desde una perspectiva del aprendizaje cooperativo en un recurso digital debido al contendido y a la difusión que conlleva.

Este diseño recuperó dos características importantes la autonomía en el aprendizaje pero no vista como un proceso individual sino de modo colectivo y la motivación social que se propicia por la relación entre todos los integrantes, evidentemente desde la relación tecnológica es así que se debe responder a la digitalización de los saberes y a la interacción de los usuarios en los entornos digitales, es por ello que han migrado diversos contenidos, resultando en el empleo de recursos diferentes que en otros tiempos no se asociaban a los procesos educativos y menos desde un aprendizaje activo como lo es el cooperativo.

De este modo se ha respondido a la necesidad de dotar de otras estrategias al aprendizaje cooperativo, así lo ha descrito De la Cruz y García (2018), al adaptar la elaboración de murales y migrarlos a la digitalización, apoyándose de un proceso flexible en la integración de contenidos, así como potenciar la participación de cada uno de los estudiantes y reconoce las diversas formas de trabajo que se pueden gestar en un grupo, asumiendo que no hay un solo proceso para desarrollar la actividad, por el contrario se cuenta con una infinidad de posibilidades para lograr el objetivo de la tarea.

A lo largo de este submódulo se ha puntualizado en que cada estrategia en un primer momento se había constituido para impactar en otros contextos o con una finalidad diferente, hoy en día a partir del reconocimiento necesario de las mismas se han acuñado nuevos procesos, así como la adaptación de las propias características del aprendizaje cooperativo para responder al empleo de nuevos contenidos y de recursos tecnológicos.

En virtud de ello se han adaptado y modificado las herramientas tecnológicas, para la inserción en educación, siendo otra forma de interactuar en aspectos cívicos y sociales, desde la interacción de un juego para apoyar el desarrollo cívico e interacción social, este resultado lo respalda, Raphael *et. al.* (2012), quienes aprovechan las características sociales así como la heterogeneidad en los supuestos que se relacionan en el aprendizaje cooperativo, que a partir de un juego donde se apoyan las reglas cívicas se pretende evitar la mala relación entre los sujetos y cuidan sus procesos de motivación, es así que el estado de conciencia civil permanece como un aspecto de motivación y cooperación continua; sin duda, responde completamente a la necesidad activa de tener un aprendizaje que permita el apego y desarrollo social de los sujetos y además permanezcan en una formación constante.

Otra forma en que se ha ido posicionado la relación de las estrategias tecnológicas con el aprendizaje cooperativo lo expresan en proyectos relacionados con la informática, de esta forma no sólo se ha mantenido con la educación de recursos como se ha expresado, sino ha impactado en el análisis de programaciones específicas que se apoyan en el aprendizaje cooperativo, que lo relacionan con conductas positivas comunitarias que les permite a los sujetos comprender el entorno en el que se están desarrollando. Feijóo *et. al.* (2017); García *et. al.* (2010), han

apostado a que al incluir estas estrategias es necesario apuntar siempre al desarrollo y mejoramiento social de los sujetos, características que son requeridas en la cooperatividad; desde la gestión de programas que han fijado su pedagogía en este aprendizaje, se ha demostrado un proceso de afianzamiento en la interacción social y afectiva, permanecen motivados a lo largo de la tarea buscando una consciencia grupal para la reflexión de las actividades, empatizando con el reconocimiento en las características del compañero y sobre todo del contexto.

Los ambientes virtuales han sido un valioso recurso para mediar la participación de las diversas disciplinas apoyándose en los recursos digitales, siendo estos espacios para el desarrollo de la inteligencia emocional, vistos desde este enfoque Chiappe y Cuesta (2013), consideran este recurso para contribuir a la formación de educadoras, tomando en cuenta las relaciones socio emocionales y la interacción en los recursos digitales, todo ello fundamentado en el aprendizaje cooperativo en el diseño instruccional, así como identificar los alcances de las vinculaciones generadas en un ambiente virtual de aprendizaje como factor de fortalecimiento de la inteligencia emocional en un grupo de profesores, a través del desarrollo de actividades de autoconocimiento, automotivación, autocontrol, empatía y destreza social.

En la medida que este tipo de estrategias se vayan diversificando y se relacionen a procesos de formación y preparación de carácter social, sin duda alguna se podrá construir mejores entornos educativos para los estudiantes y profesores que están presentes en dicho proceso, en este sentido cuando se han unido los recursos digitales desde un aspecto cooperativo, el impacto social que se tiene, permite sensibilizar desde otras perspectivas a los sujetos que interactúan, de esta forma dejar de obviar esta se debe efectuar sin gestión alguna, es entonces necesario reconocer que la capacidad de empatía y las habilidades y competencias tecnológicas se desarrollan de forma integral como un proceso global que permite buscar efectos positivos en las disciplinas o áreas donde recaen las investigaciones.

Desde otra perspectiva lo plantea Trejos (2018), quien a partir de una metodología similar en el desarrollo de programas informáticos busca que en conjunto se aprovechen las habilidades de los demás, otorgando un reconocimiento de estas, es este mismo sentido se ha de apegar a

las características del aprendizaje como motor de integración a otras dinámicas que no están producidas en el aula, sino en un entorno diferente que se acerca más a la digitalización.

En este orden de ideas y comprendiendo ahora, que la masificación de los recursos tecnológicos persistirá y que las condiciones de cooperación también, se ha entendido por qué partir de una simbiosis necesaria para su continua interacción y desarrollo, es así como bajo esta premisa otros autores han adaptado diferentes recursos digitales propuestos en esta era digital, hacia las condiciones del aprendizaje cooperativo.

Otro nivel pedagógico que se ha apoyado el trabajo cooperativo en los entornos virtuales es a partir de generar una página *wiki* que permite conseguir el desarrollo de actitudes positivas asociadas al trabajo en equipo. Además de facilitar la adquisición de forma transversal, de competencias académicas, profesionales y personales, de esta manera dará a los estudiantes la posibilidad de desarrollar y editar la información objeto de aprendizaje y evaluación lo cual conlleva un gran sentido de responsabilidad (Navarro, *et. al.,* 2019). De esta forma se despierta en ellos un mayor sentimiento de pertenencia a un grupo, comprender la importancia de enseñarse unos a otros; por tanto, reconocen el valor de aprender y el de enseñar, buscando estrategias para convencer a sus compañeros de sus ideas y opiniones y que de alguna manera el resto puedan valorar su trabajo, criticarlo e incluso permitan que lo modifiquen con la finalidad de mejorarlo.

De esta manera Gonzáles y De León (2012), a partir de potencializar un entorno digital en la *web*, desarrollan una página donde cargan los contenidos que se llevarán a distancia, la instrucción de los mismos está jerarquizada de acuerdo con los elementos de cooperatividad y el apoyo de esta, es visto como la que dotará de los recursos teóricos y didácticos para efectuar las actividades programadas en el curso, alcanzar los objetivos y concluir las metas diseñadas desde un comienzo en la instrucción de la tarea.

Es interesante identificar que dada la periodicidad del proyecto y que aún no se masificaba el uso de las plataformas, es que responde a desarrollar una página *web*; sin embargo, hoy día es una estrategia que se relaciona más con los cursos en línea y que en su mayoría son abiertos a

comunidades generales o de especialización (MOOC); siendo un curso en un entorno digital desde el uso de las plataforma *LMS* (Learning Management System), ahora se cuentan con una oferta amplia y la gran mayoría con versiones básicas de acceso libre para el empleo y carga de cursos con diversos niveles de instrucción, es entonces este primer proyecto que se observa como la relación tecnológica y los aprendizajes activos de cooperación se apoyan entre sí, ,mismos que no son diametralmente opuestos.

De acuerdo con lo descrito y considerando que, desde esta misma base se han insertado ahora estas actuales plataformas como recursos didácticos para gestionar y diversificar distintos aprendizajes activos, es menester retomar estas investigaciones ya que apuntalan a la necesidad de cooperatividad y que de forma precisa recaiga en la dinamización de reconocerse en entornos digitales; de esta manera lo expresan Castaño *et. al*. (2015) y Castro (2017), quienes en sus respectivos proyectos establecen un diseño amplio de cursos MOOC, desde el marco pedagógico del aprendizaje cooperativo, considerando los contenidos a partir de los diseños tecno educativos, que respalden las condiciones de cooperatividad y efectividad en los procesos y objetivos planteados.

Estas son investigaciones recientes y se puede incluso relacionar con el auge que han tenido estos últimos años los cursos MOOC, atendiendo esa masividad y demanda que por la misma naturaleza prevalece; sin embargo, estos se adaptan a una cooperatividad que estratégicamente han atraído a los cursos para beneficiarse inicialmente de la heterogeneidad de los grupos, así como la interacción, la socialización de los aprendizajes y sobre todo propiciar una motivación constante al estudiante que le permita concluir cada etapa del curso.

Si bien muchas ocasiones no se relacionan los contenidos pedagógicos con el nivel de aprendizaje adquirido en este tipo de cursos, los autores a partir de sus investigaciones detallan la necesaria relación entre los integrantes y con esto se fomentan competencias que de primera instancia no se habían considerado; es cierto que gran parte de la interacción de los grupos debe ser asumiendo roles en las ejecuciones de las actividades y es necesario enfatizar que toda instrucción basada en el aprendizaje cooperativo responde a las habilidades sociales, así que estas mismas plataformas a partir de diferentes recursos responde a ello, es entonces obligado

regresar a lo descrito en líneas anteriores, la relación de los recursos digitales que han operado con éxito desde su proceso de construcción y desarrollo de los contenidos es a partir de asumir una cooperatividad en cada uno de los grupos y marcar que son estos entornos actuales lo que han permitido acoger al aprendizaje y lograr adecuar sus elementos a la digitalización de los procesos de enseñanza.

**A manera de cierre del capítulo**

Se ha de puntualizar en la importancia de identificar aquellos autores que a lo largo de los años sus conceptos y definiciones prevalecen vigentes y son retomadas para estructurar posturas más contemporáneas, que, si bien reconocen que mejorar las condiciones y percepciones de este, también responden a contextos que sean los adecuados para la implementación del aprendizaje, en la medida que se generen procesos cognitivos en la integración de los grupos de trabajo.

Es este sentido, es que dentro de la investigación se ha enfatizado en una de las características que se reconoce como indispensable, misma que responde a la heterogeneidad de los grupos, que dentro de las áreas de especialización promueven un trabajo arduo identificando de qué manera las virtudes del aprendizaje logra otorgar y provocar lo indispensable, no dejando de lado cómo es que las otras características generan sinergias importantes para efectuarse el aprendizaje en los diseños de las unidades curriculares, por ello es necesario que se consideren los espacios destinados a mostrar que aun cuando las áreas de aplicación son diferentes debe prevalecer la línea de seguimiento mediante la cooperatividad.

Otro factor importante refiere a las competencias comunicativas y sociales para contribuir al desarrollo educativo, a partir de la interdependencia positiva, elemento que apoya en buscar las relaciones cooperativas entre cada uno de los sujetos, con el fin de generar los vínculos necesarios para enfocarse en las tareas, diseño instruccional y los componentes metodológicos de las actividades asignadas.

Como estrategia metodológica ha apuntalado en participar en la formación disciplinar de los docentes y los estudiantes, así como los procesos de inclusión en el aula, al identificar la capacidad del cuerpo para reconocer espacios de aprendizaje que fomenten las múltiples habilidades, mediante participaciones activas durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera al hacer la revisión de textos donde se relaciona al aprendizaje con los componentes digitales y se ha mostrado que no es necesario que todos sean diseñados bajo esta estrategia de aprendizaje activo, sino como una simbiosis entre las herramientas digitales y los componentes del aprendizaje cooperativo, es indispensable mostrar que la relación entre ellos no son procesos diametralmente opuestos, son espacios donde convergen y se sintonizan para lograr concluir y direccionar los alcances educativos.

En este sentido los entornos digitales que son vistos como recursos buscan una relación directa entre los miembros del grupo, empleando estrategias como foros, *blogs, wikis*, entre otras, esto con la finalidad de suplir el factor cara a cara, mismo que es requerido para la cooperatividad, logrando así construcciones significativas en los procesos de enseña disciplinar a partir del aprendizaje y la cooperatividad.

## CAPÍTULO II: EDUCACIÓN DIGITAL

En este capítulo se abordan las condiciones, conceptos y características de los ambientes virtuales que coadyuban con la diversificación de las herramientas tecnológicas; dichos espacios han sido abordados desde la conceptualización más básica y son vistos como aquellos donde se va a generar la construcción de aprendizajes, sin embargo, se ha efectuado una mirada en ellos desde dos vertientes: la primera reconociendo los ambientes tradicionales y los digitales, ambos vistos como ambientes de aprendizaje en los cuales impactan los procesos cognitivos de los estudiantes. En este desarrollo capitular se ha centrado en los ambientes virtuales de aprendizaje y su estrecha relación con los entornos virtuales de aprendizaje, ambos a partir de los diseños tecnológicos en la construcción de contenidos, así como las plataformas o recursos digitales para su implementación.

En este mismo sentido se ha de hablar de la educación digital y sus características desde un aprendizaje personalizado, puesto que son estas condiciones las que se han determinado en los contextos actuales para introducir el uso de tecnologías en el ámbito educativo; no como simples estrategias sino como recursos que persiguen una innovación al contrastar los entornos tradicionales en comparación con el uso de plataformas que permitan la masificación e interactividad de los contenidos, procurando la autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje y propiciando una innovación disruptiva educativa.

### 2.1 Las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento

Es bajo esta percepción que la adaptación de las tecnologías ha respondido a considerar que la disrupción se prevé desde la inserción de un elemento tecnológico en el ejercicio tradicional de la práctica educativa, es así que la construcción de los programas en una modalidad en línea o en ambientes digitales, parte de esta postura siempre y cuando se consideren los elementos que permitan la masificación de los contenidos desde áreas tecnológicas, es así como las tendencias de enseñanzas que rompen con la estructura tradicional, se transforman hoy en día en una opción viable y al alcance pues han dado respuesta a los espacios sociales que les favorece.

Por otro lado, es obligado mencionar que ante estos cambios la respuesta social en asumirlos como opciones educativas ha sido rápida, lo que le ha dado ventaja sobre los espacios tradicionales, este éxito está garantizándose a partir de los diseños pedagógicos que contienen asertividad en su proceso de ejecución y que van también adaptándose como respuesta casi inmediata a las necesidades de la sociedad.

Frente a estos panoramas y sus alcances García (2017), plantea al aprendizaje digital como una disrupción educativa, esto debido a los cambios que van modificando los espacios y van favoreciendo progresivamente estos aprendizajes sobre los formatos convencionales, apoyando diversos aprendizajes como son, el aprendizaje adaptativo y el aprendizaje móvil, las prácticas y metodologías a distancia que priman el trabajo autónomo de los estudiantes, así como las actividades cooperativas. En este sentido se han de reconocer como un gran abanico de oportunidades los recursos con que hoy día se cuentan rompiendo con espacios convencionales, así como estrategias que no generan redes que busquen la vinculación del recurso, el escenario y los sujetos de interacción.

Es este panorama la tecnología no sólo se centra en la innovación, sino como un en el que se deben emplear, entender y mantener los procesos educativos a la vanguardia y con espacios de interacción entre los contenidos, en este tenor es importante reconocer a la tecnología y a la innovación como factores fundamentales para mantener la sinergia en la educación modificando entornos y saberes.

Otro de los elementos que ha permanecido en el discurso recae en los cambios a partir de los aspectos creativos o de acondicionar los escenarios, es necesario considerar que la proyección de las transformaciones, no se da sólo para aprovechar las oportunidades sino por el contrario es fundamental entender el contexto en el cual se busca que dicho cambio suceda y ser persistente en la atención de los condicionantes y facilitadores del cambio, para que sea alta la probabilidad de que la transformación organizacional y personal, es requerido que agreguen valor en el campo educativo.

La educación virtual es en la actualidad el tema que más llama la atención, es constante escuchar de ello en todos los sectores educativos, es así como las tecnologías han estado ahora presentes, es decir que estas se han abordado como lo marca Acevedo (2015), pues responden a procesos elaboradas a un menor costo por empresas pequeñas, que en principio dirigen sus productos a un mercado marginal para no llamar la atención de las empresas que dominan el gran mercado, pero que lentamente logran imponer su innovación tecnológica como la herramienta más importante para satisfacer una necesidad.

El sector educativo y sobre todo la educación superior, es susceptible de los contenidos curriculares y programáticos similares buscan estar presentes en los cambios sociales y globales que han permanecido, puesto que en el desarrollo educativo se tiene contacto con pequeñas innovaciones como son: los laboratorios, los foros, los espacios virtuales que se han ido apropiando de los mismos procesos, es así que en conjunto pueden generar cambios en el campo de la educación, pues reducen los costos en que incurren los programas de formación tradicional y eventualmente podrían reemplazarlos.

La relación con la tecnología en el área educativa ha visualizado espacios que las tecnologías y su integración resultan situaciones que no se dispersan entre ellos esto ha logrado posicionarse como una opción viable y con diversos espacios de aplicación, de este modo para Cabrol y Severin (2010), quienes mencionan la difícil tarea de imaginar que la relación con las tecnologías en el ámbito educativo, lejos de irse desvaneciendo, por el contrario se ha fortalecido de manera pronta y esto responderá a los contextos sociales y el ritmo de vida cambiante.

En dichos contextos las TIC tienen una creciente presencia, así como en el mundo donde la educación ha respondido a los procesos educativos y a cambios tanto sociales, como de ocio y que estos mismos se ven ahora representados como espacios de oportunidad para generar cambios, es entonces bajo esta mirada que la educación está inmersa en recurrir a una modificación de estructuras y mejorar las condiciones y las oportunidades que se pueden gestar, cuando se comprenda que la inserción de las tecnologías apoyará a los recursos educativos, por lo que, se debe ver a este proceso como una oportunidad inmensa que beneficie a los sistemas

escolares, las escuelas y los docentes, a partir de reformular su tarea para sacar partido del potencial que ellas ofrecen.

De esta manera la educación ha respondido a los sistemas educativos que han mostrado que tarde o temprano, se ajustan a las demandas de la sociedad, tomando conciencia de las oportunidades que se pueden reconocer e integrar a las tecnologías educativas en las grandes trasformaciones que se adapten a los contextos que se desean aplicar y se fomenten las oportunidades de crear y diseñar innovaciones disruptivas a partir de las tecnologías educativas.

Son las tecnologías las que delimitan muchas de las actividades que se han visto inmersas en educación y que surgen en estos procesos educativos, incorporando recursos como son las plataformas de libre acceso para adaptar los contenidos, estos entonos digitales por sí solos no responden a un recurso educativo, se deben gestionar con los elementos pedagógicos, los usuarios y lo docentes, de tal modo que estos últimos se vuelven parte fundamental como guía, mentor o tutor, es en sí quién diseña las actividades y propósito de cada una. Como en todo proceso educativo su función es primordial ya que no debe intervenir en el aprendizaje del estudiante, sino solo para fortalecer y apoyar mientras se efectúan dichas actividades, es por ello que las competencias tecnológicas no son las únicas que están inmersas, sino deben conocer modelos, teorías, dinámicas que les faciliten el desarrollo de la instrucción.

Bajo este mismo hilo conductor se enfatiza de nuevo al igual que en la metodología *blended* y en los ambientes educativos, para generar avances importantes y conocer que las trasformaciones a partir de innovaciones y tecnologías, no sólo es el reconocimiento de las tecnologías o de modelos creativos insertos en la educación, sino por el contrario su modificación con lleva situaciones mucho más profundas que se deben atender si se quiere lograr un impacto en las condiciones educativas e interacciones sociales, a partir de contextos globalizados, es así que dichos contenidos deben situarse en una estructura pedagógica bajo estas condiciones es que se determina qué herramienta o recursos se ha de implementar.

## 2.2 Ambientes educativos

Si bien cuando se habla de ambientes educativos se piensa en la estructura tradicional del aula y en las condiciones donde el profesor es quien dicta los contenidos y el alumno es el receptor de los mismos, es entonces a partir de este fundamento que a lo largo del tiempo se ha trabajado para aclarar desde la teoría, que características responden a la disposición de estos y de qué forma han tenido que transitar a lo largo de los últimos años, ya que debido a los contextos digitales han emergido en el área educativa.

En torno a ello es que estos espacios se han visto inmersos en el desarrollo de nuevas construcciones educativas, es desde este sentido que Paredes y Sanabria (2015), han enfatizado que los elementos de estos, deben contribuir al desarrollo del alumno a sus habilidades y las competencias a lo largo de su formación, en este sentido, el adecuar el espacio no necesariamente recae en el acondicionamiento del aula, sino en todos aquellos factores que están inmersos para lograr contribuir al proceso de enseñanza- aprendizaje.

Bajo este orden de ideas se ha de expresar que los ambientes educativos, no se encuentran limitados únicamente a la relación entre los sujetos que interactúan en el proceso educativo o bien en la adquisición de recurso de índole tecnológico o equipo de vanguardia que se emplee, o se relacione dentro de un marco pedagógico adecuado para cubrir las condiciones de enseñanza-aprendizaje, entonces es necesario identificar que cuando se habla de un ambiente educativo, responde a distintos elementos que están inmersos en las enseñanzas tradicionales y de vanguardia.

A este respecto Lafuente (2019), hace mención que es necesario mantener la relación mutua que se ha gestado, donde el ambiente condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciéndolo a partir de reconocer las condiciones del contexto; de esta manera fortalecer el intercambio de información, en torno a ello es clara que esta postura busca demarcar la simbiosis necesaria entre un ambiente educativo y el resultado del proceso académico, considerando que todas las actividades encaminadas o de interacción en el ambiente deben impactar en la integración de actividades que se efectúen en los procesos de enseñanza.

De esta manera se ha expresado una interdependencia en los saberes pedagógicos en la construcción de saberes y el medio en el que se imparten, proporcionando estructuras claves para que los sujetos de interacción, establezcan relaciones que impacten en la adquisición de los conocimientos, en ambientes idóneos, adaptados y que respondan a las condiciones necesarias para efectuarlas, donde no se limiten los espacios o los momentos del proceso educativo, por el contrario que el clima condicione el mejor entorno para que se desarrolle de manera óptima y se tenga el mejor resultado en su nivel educativo (Nádales, 2017). Al hacer énfasis en estas condicionantes se muestra que las características de un ambiente educativo necesariamente deben propiciar los elementos que motiven y beneficien a los sujetos insertos en los procesos educativos, es así como un ambiente de aprendizaje se vuelve dinámico y constituyen una simbiosis necesaria entre los elementos que convergen en ello.

Es interesante reconocer que estos ambientes educativos, no son los espacios netamente "tradicionales", sino son aquellos que se han convertido en un espacio natural para el desarrollo de enseñanza aprendizaje, a partir de ello que se han de identificar dos ambientes educativos que serán constantes en el proceso de revisión para la condiciones que se han de presentar en el desarrollo de esta propuesta, por un lado es el ambiente en entornos presenciales, que buscan dinamizarlo, a partir de compartir experiencias cara a cara y si bien en su mayoría se presentan en aula, no significa que hay un retroceso en cuanto estén presente las condiciones tradicionales para construir los aprendizajes, puesto que bajo una estructura pedagógica correcta que resuelva la interacción de los sujetos en dichos espacios, se puede lograr esa relación que se ha descrito en líneas anteriores.

Por otro lado, se cuenta con la segmentación en cuanto a los ambientes de aprendizaje virtuales, que se desarrollan a partir del empleo de recursos tecnológicos que apoyen las estrategias a insertar para lograr los objetivos educativos, es entonces que se ha de retomar la importancia de la estructura tecno pedagógica como un elemento indispensable para la ejecución de las tareas en los ambientes virtuales.

Siguiendo este hilo conductor se debe entonces ahora situarse en aquellos ambientes digitales que hoy en día responden a la relación tecnológica en el aprendizaje de los estudiantes, a la

necesidad de mostrar las habilidades y competencias digitales con las que cuentan; de esta manera se busca que se aproveche el espacio virtual en la medida que comprenda y se familiarice con estos entornos de forma tal que sea capaz de autogestionar su proceso de aprendizaje.

Los ambientes educativos hoy en día deben ubicarse en un marco distinto a la escuela tradicional, las aulas, todo aquello que ha encajonado el tiempo, espacio y disposición del alumno, es entonces cada espacio de la vida cotidiana lo que hoy será su ambiente de aprendizaje mediado por un espacio virtual (Paredes & Sanabria, 2015). Al considerar un ambiente diferente se piensa en la relación obligada con el internet, que se ha de convertir en la herramienta de gestión del aula global que atiende a que cada uno de los alumnos responda a elementos distintos de su proceso educativo, de este modo es visto como un recurso de comunicación y de interacción con los sujetos que no tiene ahora cara a cara, sin embargo, responden a trabajar en cooperatividad en las actividades designadas.

Es también relevante retomar algunas propuestas que han permitido conceptualizar a los ambientes virtuales y su relación directa con las tecnologías, el termino ambiente virtual no se contrapone al de entornos virtuales y gran parte del uso e inserción en las investigaciones refieren al autor, por ello se han de exponer algunas posturas que expresen el significado de estos ambientes, es así como Cerón *et.al*. (2015), indican que los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), permiten al alumno dotarlo de posturas que le apoyen en la construcción de sus aprendizajes, reconociéndolas como esas oportunidades de mejora que a diferencia de los escenarios tradicionales no se efectúan de esta manera.

Por ello esta socialización de contenidos se han de incorporar en las relaciones y desarrollo cognitivo del alumno, potencializando la educación virtual desde la implementación de las herramientas tecnológicas, convirtiendo estos ambientes en espacios holísticos para desarrollar sus aprendizajes.

Cuando se habla de ambientes de aprendizaje se han de referir a compartir parte desde entornos constructivistas y tradicionales, espacios virtuales, interacciones y comunicaciones, la

influencia de los docentes y su creatividad, hasta cómo pueden construirse para que sean efectivos (Castro, 2019). Es decir que se han de exponer todos los recursos que se relacionan como van interactuando en los ambientes, comprendiendo sus características y sus componentes para que cumplan los objetivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este mismo tenor se ha de reconocer a los ambientes de aprendizaje, como aquellos escenarios que en que se remiten al escenario en el que existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje, un espacio y tiempo dinámicos en el que los individuos desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores, lo cual lleva a pensar que el espacio debe ir cambiando a medida que se introduzcan innovaciones de aquí que se requiere que el docente se transforme de acuerdo a los que se está demandando y exista una coherencia en su actuar y su práctica.

En este mismo sentido se concibe el ambiente de aprendizaje como una construcción y reflexión cotidiana, singular que asegura la diversidad; permitiendo que el aprendizaje de los estudiantes crezca en calidad, lo cual acontece cuando se cuenta con docentes que diariamente diseñen escenarios pedagógicos para enseñar a aprender, reconociendo saberes previos de los estudiantes (Castro, 2019).

Toda esta construcción de conceptos logra visibilizar que las condiciones de los ambientes de aprendizaje responden también en función de las características que se van generando desde los procesos de reflexión y análisis que cada uno de los escenarios están delimitando, es así que cada uno de los sujetos que están inmersos en estos, entonces deben desarrollar habilidades y competencias que respondan claramente al entorno en el que está construyendo el aprendizaje, de esta manera el estudiante logra reconocer ambos, dominando los entornos digitales o tradicionales y el docente responde a los mismos contextos permitiendo su actuar.

Estos entornos coadyuban a que el alumno posea aprendizajes desde espacios en cooperativo y colaborativo, motivándolo a que los alcances sean permisibles al generar aprendizajes significativos, en este mismo sentido es que Flechas y Juárez (2017), afirman que las tecnologías deben responder a cada uno de los espacios y son clave para trabajar en la

digitalización de las comunidades educativas es decir cada uno de los integrantes debe trabajar en considerar los intereses del otro para que se efectúa una sinergia digital, de este manera se busca una transformación en la educación donde se apremie la inserción de los recursos tecnológicos a partir de un enfoque pedagógico.

Debe señalarse que la implantación de tecnologías en los AVA, no sólo deben responder a sus propias características o funciones, sino a una estructura pedagógica que unifique los objetivos a alcanzar en cada proceso de formación, son entonces estas herramientas parte de una sinergia educativa, donde al contar con componentes tecnológicos que apoyen y modifiquen el aula tradicional, aportan a fortalecer la relación entre docentes y alumnos, que se puede suscitar a cualquier nivel y con ello buscar la socialización de los ambientes y la interacción profunda en ellos.

Por otra parte, se ha de considerar también que dichos espacios no son exclusivos para una modalidad de enseñanza, sino por el contrario refieren a ajustarse a estructuras que se pueden potencializar para lograr que los ambientes se vean como una alternativa que marque una innovación en la educación, dejando de lado las estructuras tradicionales en la práctica del docente y en la autorregulación del estudiante.

Es entonces desde este panorama que se ha de observar como una alternativa que no sólo busque la implementación de recursos tecnológicos, sino como aquel espacio que, al fusionar la tecnología y la instrucción educativa, impacte en fortalecer el aprendizaje desde las distintas posturas de los sujetos que interactúan, de esta manera Contreras y Garcés (2019), asumen que de forma directa o indirectamente el empleo de las tecnologías adecuadas a los procesos de enseñanza, deben fortalecerlos asumiendo como parte fundamental la relación entre el docente y el alumno si bien este punto se ha desarrollado en líneas anteriores, es interesante mencionar que para estos autores, comprender que aun cuando se tiene claro que los AVA, pueden introducirse de cualquier forma a los procesos de enseñanza, el principal objetivo de estos ambientes es buscar la efectividad en su inserción donde se promuevan las habilidades entorno a esta interacción con la tecnología.

Resulta ahora interesante denominar esos sujetos que han de formar parte de todo ambiente educativo, como se debe dar dicha interacción buscando integrase en cada uno de los entornos, es así que de primera instancia se debe comprender que el grado de profundidad de una actividad mediada en un AVA, no depende netamente del recurso tecnológico, sino de la instrucción que el docente ha diseñado y del papel que debe desempeñar como guía en el momento de la ejecución del contenido, de igual forma dotar de independencia en su aprendizaje al estudiante, no lo exime del cumplimiento de las tareas, por el contrario se debe involucrar con mayor ímpetu en la realización, puesto que deben responden ahora a sus tiempos y espacios.

Con mayor precisión lo han expresado Carranza *et. al.* (2017), quienes a partir de identificar que las responsabilidades de esta gestión, también involucra dos grandes contextos, el primero la institución se ha de ver no como un elemento asilado sino el contexto general donde se marcan las políticas o normatividades que apoyen a la gestión del entorno y el aula que es donde se parte de una relación específica entre el docente y el alumno, entonces es necesario hacer mención que cada micro o macro espacio impactará en el resultado final en la adecuación de las tecnologías, es por ello que deben interactuar con el fin de lograr construir los saberes que serán trasmitidos al estudiante.

Vinculando los conceptos anteriores y recordando que el uso del lenguaje que ha permitido ubicar que ambientes virtuales de aprendizaje y los entornos virtuales de aprendizaje, son tratados de manera indistinta y que para fines a esta investigación se ha deseado retomar de qué manera son incorporados en el desarrollo de investigaciones con aplicación o componentes tecnológicos, por lo que ahora se debe aborda este concepto desde los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), considerando que si bien hay una diferenciación de orden técnico no impactará en la investigación, puesto que se ha decidido centrar en cómo estos espacios han de responder a los contextos educativos que los refieren.

Los espacios virtuales responden a las condiciones tecnológicas actuales y estos campos se han extendido de maneras diversas y por diferentes disciplinas, es desde esta condición que se correlacionan los alcances tecnológicos propuestos y los propios aprendizajes, facilitando la

interrelación en torno a las aulas digitales, donde cada uno es gestor de los tiempos y los procesos de comunicación para efectuar sus aprendizajes, dicha virtualidad ha permitido abrir nuevos escenarios de interacción social como un medio de relación entre los ambientes tradicionales y lo digital.

La educación debe ser vista como un proceso social y no es ajena a este flujo de influencias tecnológicas, se debe tomar como un panorama claro en cuanto a las condiciones de los ambientes educativos, es decir no solo es insertar de manera tajante a los espacios, sino debe haber un análisis previo de cómo se dará la interacción con los grupos sociales. Por ello Suárez (2010), menciona que la tecnología virtual revela a la educación una serie de nuevos retos y replanteamientos que debe ir asumiendo como parte de la normalidad, ya que estas iniciativas educativas con la relación de nuevas tecnologías no han sido tan significativas como en otros campos de la actividad.

Dichos retos que se han planteado como ambientes de aprendizaje deben, reconocer la importancia que posee la formación virtual para la sociedad en su conjunto, así como las condiciones sociales y globales que se han puesto en ella, es necesario identificar una serie de problemas que minimizan su desarrollo y de qué manera pueden mejorar para dar respuesta y comprender los procesos educativos mediados por las tecnologías y como los ambientes van propiciando un mejor escenario para la coordinación de integración y reconocimiento en los ambientes digitales.

Cuando se analizan los ambientes de formación virtual, la teoría educativa y la práctica educativa, muestran con frecuencia la poca relación entre las propuestas y modelos teóricos y los recursos aplicados en los ambientes digitales, esto debe responder a la formación del profesorado y el necesario fundamento pedagógicos en la intervención de los ambientes educativos, todo ello con el fin de aprovechar arduamente las condiciones tecnológicas para la formación y por consiguiente para el aprendizaje. El proceso de inserción de la tecnología en la educación es construir, desde un enfoque que considere las tecnologías como instrumentos de mediación.

Para Niurka *et. al.* (2018), quienes lo han descrito, como aquel espacio que se ha generado mediante el empleo de plataformas tecnológicas, que permiten el desarrollo de nuevas estructuras de acuerdo a la tendencia de los aprendizajes y de procesos más activos, así de esta manera el docente y el alumno están en un constante proceso de interacción directa con los alcances de los contenidos y el desarrollo de competencias, es entonces comprensible que se presente una flexibilidad en la formación y manipulación de los alcances educativos, considerablemente esta sencilla descripción del entorno refleja un claro panorama que se le permita al estudiante adecuarse a los perfiles profesionales que se están desarrollado hoy en día.

En por ello que tener un rol específico en el desarrollo de estos espacios refiere a la armonía especifica de contar con elementos que apuntalen a la mediación y empleo de recursos, así como la ubicación de las actividades en las diversas etapas en el proceso educativo, por ello se debe tener claro bajo qué parámetro se ha de actuar y adecuar para garantizar que se cumpla con las características de estos entornos en cualquiera de los niveles educativos.

Dentro de este mismo tenor, se han establecido algunas condiciones propias del alumno; es en sí en quien ha recaído la mayor parte de la interacción en Rugeles *et. al.* (2015), precisan la interacción de ambientes heterogéneos, a partir de la relación entre los estudiantes nativos en los recursos tecnológicos y los migrantes, ambos con dominios diferentes; pero al interactuar en los entornos digitales mantengan la relación para la gestión de los contenidos, considerando también como parte de su proceso plantear sus inquietudes referentes a su aprendizaje activo, delimitando incluso sus pasos en la ejecución de actividades, es entonces necesario enfatizar que el alumno se torna consciente de lo que desea aprender y de cómo hacerlo en los ambientes virtuales.

De esta manera se visibiliza la participación de los estudiantes y su aporte en el desarrollo de la pedagogía digital, término que se suma a estos contenidos y a la gestión educativa en los EVA. En este sentido se recupera el proyecto de Vásquez y Arango (2012), quienes retoman la ineludible complicidad del alumno en la interacción con la comunidad, propiciando un reconocimiento en las habilidades de cada uno de ellos, por lo que se ha de enfatizar en la participación asincrónica en las tareas.

Los ambientes de aprendizaje adecuados deben permitir que los estudiantes sean responsables de su propio proceso de aprendizaje, es decir que el docente no es el único generador ni conocedor de los temas, sí de la construcción pedagógica, sin embargo, los estudiantes también deben construir su propio conocimiento (Rivero, 2018). De igual forma, estos entornos educativos, deben propiciar espacios de interacción entre los estudiantes, de manera que el aprendizaje se construya conjuntamente enriqueciendo la producción de saberes con el trabajo en equipo.

Es importante, además, que el ambiente de aprendizaje permita a los estudiantes tomar riesgos, ser creativos y críticos, es ahí cuando entra el papel del docente, al propiciar esto y al tomar conciencia de las necesidades del grupo, fomentando de cierta manera la curiosidad y la interacción continua de los integrantes en los diferentes ambientes educativos, es de esta manera que para ambos se han de desarrolla o potencializar distintas habilidades que les doten de las herramientas necesarias para fomentar las relaciones cooperativas en los distintos ambientes, interactuando bajo los parámetros que ya se han descrito durante el desarrollo de este proyecto, es entonces importante hacer referencia de los requerimientos de acuerdo con los espacios de actuar desde las experiencias cooperativas.

Así como el reconocimiento de los elementos que van enlazando la importancia de interactuar a partir de fortalecer las relaciones socio técnicas, debido a que el escenario es distinto a lo tradicional, pero la gestión social se ha de seguir construyendo y buscando entre los integrantes (Mercado *et. al*., 2019). En este sentido, el rol del alumno no sólo se centra en el vínculo de los contenidos en espacios vuales, sino en la interactividad que se atenúa hacia los objetivos en común y de qué manera se han de establecer las redes de cooperatividad y colaboración, para impulsar el espacio que ahora ha transitado a la innovación y adaptación de los recursos tecnológicos en educación.

Los entornos de aprendizaje se han vinculado en diversas áreas; debido a la practicidad que se tiene en una propia caracterización, es así que esta versatilidad se ha visto aprovechada por distintas áreas, un ejemplo ha recaído en el área de matemáticas (Inzunsa, 2010), siendo una ciencia de carácter duro y específica, dicho proceso se gestó en el ejercicio de colocar un espacio

que virtualmente respondiera a las condiciones necesarias bajo un diseño instruccional, permitió obtener resultados donde el alumno ha de reconocer su propio aprendizaje evidenciado a partir de los objetivos a cumplir, son estos espacios virtuales los que lo irán dotando de autonomía a los estudiantes.

Ahora bien, es necesario estar de acuerdo que bajo las condiciones que cada disciplina posee y son propias de su entorno, son una muestra clave al transitar hacia la aplicación de recursos de esta índole en educación, se debe ubicar claramente qué tipos de resultados se desean obtener, así como la mediación entre las condiciones claras de los entornos y los sujetos que estarán interactuando para efectuar las tareas y los parámetros académicos idóneos.

Otra de las disciplinas es el área médica que se ha apoyado del uso de este tipo de recursos para Rodríguez, Izquierdo *et .al*. (2017), el proceso de transición a una modalidad *blended* es bajo un esquema progresivo es decir; que el empleo de este tipo de recursos EVA, deben estar presentes como componentes tecnológicos durante la gestión de los proyectos, con el fin de apoyar una digitalización de contenidos a los docentes y a los estudiantes, siendo entonces estos los principales ejecutores en la interacción de los entornos, mismos que deben responder a las propias exigencias tecnológicas que están presentes hoy en día, es por ello que en el área médica el empleo de estos espacios son de carácter formativo desde estructuras como buscar la capacitación en el empleo de tecnologías y la independencia de los contenidos.

Asimismo, bajo el panorama anterior un entorno virtual de aprendizaje (EVA), será esencial para reconocer que la modalidad *blended* depende en gran parte de comprender que este tipo de espacios deben contar con procesos claros y precisos en su propio diseño educativo, pues como se ha expresado en el texto de manera constante, estos recursos instruccionales no dependen netamente de la herramienta tecnológica, sino por el contrario se debe contar con una clara compresión de la instrucción académica, dictada por los propósitos y alcances en la composición de los contenidos; de esta manera se evita responder a un recurso tecnológico, desde esta particularidad es visible la pronta interacción de los integrantes de la comunidad y la búsqueda de una correlación positiva de las mima.

## 2.3 Caracterización del gastrónomo y su relación con la educación digital

Luego de las reflexiones anteriores sobre los ambientes de aprendizaje y las condiciones necesarias para reconocer la implementación de los recursos, así como la digitalización de los aprendizajes a partir de innovaciones, se explica ahora las condiciones en las que hoy día están presenten en el perfil el gastrónomo dentro su área como disciplina, esto con la finalidad de caracterizarlo, reconocer las condiciones y su relación actual con las tecnologías.

En este sentido se busca determinar aquellos atributos peculiares que de forma muy clara estén presentes en su desarrollo profesional y como se han propuesto algunos acercamientos con los escenarios digitales, o bien como la propia disciplina conlleva una relación directa con entornos digitales que no se han visibilizado como parte importante o bien se han "normalizado" en la práctica diaria.

Es a partir de todo este proceso de investigación que se ha logrado identificar que las tecnologías están presentes desde distintos escenarios, por ello se han reconocido a la par diversas disciplinas que las has adaptado para generar mejores condiciones desde su estructura y alcance curricular, cabe mencionar que desde el ámbito educativo, se han incorporado una gran cantidad de herramientas digitales que se emplean cotidianamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, estas permiten complementar, enriquecer y transformar la educación para que esta sea más asequible y adecuada a los cambios que se viven; pues la tecnología facilita el acceso a la educación, reduce las diferencias en el aprendizaje, apoya el desarrollo de los docentes y del estudiante para favorecer la comunicación, la interacción y la generación tanto de información como de nuevos saberes, teniendo como fin último enriquecer la formación profesional.

Es entonces este principio que ha marcado las condiciones para que los programas institucionales vean en los entornos digitales opciones que les permita atender a la demanda en sus aspirantes, así como responder a las propias circunstancias sociales que por sus actividades buscan opciones que les faciliten los escenarios de aprendizaje.

En este sentido, y ante la incipiente búsqueda de dar respuesta a las demandas educativas de la educación media superior, a partir de la inserción en los programas académicos con el desarrollo de modelos innovadores que permitan elevar el nivel y calidad, así como impactar en el perfil profesional de las Instituciones. De acuerdo con Muñoz *et. al*. (2012), explican que hay un aumento en la demanda en las Instituciones de educación superior, que exige diversificación, así como, mayor toma de conciencia de su importancia como generadora del desarrollo sociocultural y económico, para la construcción del futuro, con generaciones preparadas con nuevas competencias, conocimientos y valores.

En torno a ello es que plantear un esquema que beneficie y de respuesta a los cambios sociales que de manera inherente se están presentando en los panoramas globales y locales, dando respuesta a la evolución global de las tecnologías, como medios para socializar, generar y aplicar el conocimiento de cualquier área educativa, es este panorama más general el que hoy en día está puntualizando hacía donde efectuar los cambios y la inserción de recursos tecnológicos como el medio que dé respuesta a la inmediatez de los escenarios académicos que están surgiendo en la perspectiva de la educación a nivel mundial.

Es a partir de este escenario global que, en el ámbito gastronómico, los recursos tecnológicos han ido adquiriendo especial relevancia y han venido a transformar procesos, técnicas e instrumentos culinarios; y en términos de educación superior, han permitido la adquisición de conocimientos y habilidades desde otros ámbitos formativos y a partir de distintos modelos pedagógicos (Tamayo *et. al.,* 2014). Es entonces esta manera holística en la aplicación de los recursos que busca la optimización de los procesos de enseñanza- aprendizaje, puntualizando en estos como estrategias de vanguardia, no sólo para favorecer su aplicación, sino que permitan enriquecer la formación de los profesionales en gastronomía.

En México se ve a la gastronomía como un conjunto de manifestaciones que motiva significativos desplazamientos de turistas y visitantes, e implica prestar un servicio de alimentos y bebidas con calidad, considerándose un asunto que merece atención particular, ya sea como un objeto de estudio, o bien, como un ejercicio profesional, propiciando un incremento en las opciones educativas que oferten este tipo de programas, siendo referentes desde que enfoque se

está caracterizando al gastrónomo y que panorama está siendo visibilizado a partir de estas características.

A partir de lo anterior y en virtud de considerar al gastrónomo desde la construcción de la gastronomía, es que se ha considerado asumirla como un área multidisciplinar del conocimiento que estudia las materias primas para la elaboración de alimentos (su origen, historia, producción, pesca o recolección; características y funciones); la preparación de los alimentos para ser consumidos, su comercialización, conservación y consumo (Universidad Autónoma del Estado de México, 2016). Tomando como base el patrimonio gastronómico y considerando la aplicación de la ciencia y tecnología de alimentos para la caracterización de los ingredientes y preparaciones culinarias, y para realizar innovación de productos alimenticios, que permitan ubicar a la gastronomía como una disciplina con fundamentos holísticos en su construcción básica, que responde a distintos escenarios y que ello con lleva a que se posicione de manera versátil.

Algunos elementos fundamentales en el estudio integral del fenómeno gastronómico son aquellos donde se han considerado los escenarios próximo a los actores involucrados en estas actividades (productores agropecuarios, cocineros, empresarios, comerciantes, clientes, organizaciones gastronómicas, comunidades locales, gobiernos, etc.), las culturas alimentarias en las que se inserta el consumo de los alimentos, y al abordaje de los problemas sociales, económicos, ambientales y nutricionales asociados a la producción, comercialización y consumo de alimentos, todo ello bajo una perspectiva sustentable y ética que responde a la misma dinámica del cuidado de los recursos alimentarios, que históricamente han posicionado técnicas y procesos en cuanto a la producción y resguardo de los mismos.

En este mismo sentido Bernáldez (2015), describe que la gastronomía se ha estudiado desde la complementariedad de tres categorías disciplinares: las ciencias naturales y de los alimentos, las ciencias económicas-administrativas, y las ciencias sociales y humanas.

La primera pretende explicar la gastronomía empleando los conceptos, teorías y métodos de áreas experimentales del conocimiento, como la química, biotecnología, física, nutrición,

biología, agronomía y análisis sensorial, se orienta al estudio del alimento como tal y como sustancia, y la cocina; se enfoca a la ciencia y tecnología de alimentos, análisis sensorial, salud y nutrición, las ciencias económicas-administrativas visualiza las condiciones en cuanto a las relaciones humanas desde un enfoque administrativo, como un recurso empresarial con un impacto económico, así como los procesos contables, financieros, la relación con el mercado y la percepción del mismo, desde las ciencias sociales y humanas, se centra principalmente en su contexto histórico social, como a lo largo del tiempo los cambios en la alimentación con llevan una estrecha relación histórica.

Todos estos son algunos elementos que deben estar presentes en el estudio de la gastronomía, entonces a partir de ello se ha de relacionar los componentes con el que el profesional cuenta para su desarrollo, se tiene cabida en: establecimientos de alimentos y bebidas, donde puede emprender un negocio propio u ocupar puestos como cocinero, administrador general y de área; empresas de desarrollo y producción de alimentos, en las áreas de innovación o control de calidad; centros educativos, como profesor o administrador; en comunidades que emprenden proyectos de desarrollo comunitario, como asesor en el aprovechamiento sustentable de alimentos y bebidas locales tradicionales; en hospitales, escuelas y comedores industriales, diseñando y elaborando menús; en oficinas de gobierno, en la elaboración de inventarios, preservación, difusión y promoción del patrimonio gastronómico; en medios de comunicación, difundiendo la Gastronomía local, regional, nacional e internacional; tiene la formación necesaria para realizar posgrados en áreas como química, química de alimentos, alimentos, turismo agroalimentario, gastronomía, etc. (Universidad Autónoma del Estado de México, 2016).

Ante este panorama que se ha descrito, es Muñoz (2007), quien refiere que en un primer momento el gastrónomo estaba limitado en su concepción a que, en el caso del aprendizaje de la gastronomía, durante años la carrera de chef fuera suficiente para dar respuesta a las necesidades de la sociedad; puesto se limitaba a atender los procesos de transformación de los alimentos, sin embargo, el comensal ha requerido de un servicio especializado, lo que ha implicado que el profesional de la gastronomía se prepare mejor, para que pueda incorporarse

en organizaciones de servicios de alimentos y bebidas, con áreas de especialización desde la transformación de alimentos como los procesos administrativos que se encuentran presentes.

Esta necesidad de preparar a un especialista con una visión holística que debiera responder a las condiciones del mercado es que ha sumado a la categorización el perfil del gastrónomo desde una condición profesional y es en el texto de la Universidad Autónoma del Estado de México, de la Facultad de Turismo y Gastronomía, donde se describen puntos importantes, que han de contribuir a los desarrollos de servicios y alimentos, a través del aprovechamiento de los recursos gastronómicos para el fortalecimiento del entorno, de la difusión de la cultura gastronómica nacional e internacional, del fomento de la investigación, del conocimiento y la aplicación de nuevas tecnologías (Universidad Autónoma del Estado de México, 2016).

Este profesional tiene un gran compromiso social, ya que la alimentación juega un papel de suma importancia en la vida de todo ser humano, debido a que responde tanto a necesidades físicas como sociales y culturales, dadas las condiciones respecto a los enfoques en los que permite posicionarse. Por ello, es que los procesos de trasformación dotan de alimentos con las características organolépticas deseadas, reconoce el arte de servir y proporcionar las condiciones para efectuarlo, por último, responde y aporta a reconocer la identidad de un platillo o ingrediente que se esté consumiendo mediante su construcción histórica.

Además, entre las competencias genéricas del egresado de gastronomía se establece que es un profesional que contará con las aptitudes y capacidades necesarias para la administración de los establecimientos de alimentos y bebidas, que asumirá una actitud profesional, responsable y ética en la prestación del servicio y en su desempeño en el ambiente organizacional. También deberá demostrar actitudes de servicio fundamentadas en valores tales como responsabilidad, honestidad, respeto y colaboración Universidad Autónoma del Estado de México (2016), así como mantener valores como la ética, la honestidad, la constancia, y sobre todo la responsabilidad social, el cuidado del medio ambiente y su repercusión en los ecosistemas, así como en su compromiso con la sociedad.

Es ahora necesario retomar la investigación de Muñoz *et. al.* (2012), quienes a través de un análisis de las instituciones públicas que ofrecen la carrera, logran mostrar una sinergia entre el perfil de ingreso y egreso. Por lo que se refiere al perfil de ingreso hay coincidencia en la necesidad de desarrollo de los servicios de alimentos y bebidas, a través del aprovechamiento de los recursos gastronómicos para el fortalecimiento del turismo y de la difusión de la cultura gastronómica, en cuanto al perfil de egreso la mayoría de las escuelas busca formar profesionistas con altos estándares de calidad.

Es quizás este panorama que debe responder la profesionalización del gastrónomo y en torno a ello lo que el sector empresarial este demandado como profesionales del área, es así que se centran en la producción y el servicio de alimentos y bebidas, razón de ser del gastrónomo; la aplicación de las herramientas administrativas en el manejo de los establecimientos de restauración; además, se busca formar profesionistas éticos, con valores y con compromiso social.

La educación en gastronomía requiere de una clara reflexión sobre las pautas a tomar en cuenta en el diseño de los programas educativos, particularmente si se consideran las diversas perspectivas o enfoques disciplinarios que pueden influir en la formación culinaria, en esta misma condición su alcance es más profundo porque se trata de una expresión cultural construida socialmente, que otorga identidad a grupos de personas que comparten una tradición culinaria en territorios locales y regionales, y permite el desarrollo mediante el aprovechamiento de recursos de flora y fauna (Reyes *et. al*., 2017). En este sentido, se puede generar un diseño de programas muy específicos que buscan independientemente del rumbo que se le quiera dar, la educación en gastronomía debe lograr que los egresados satisfagan los requerimientos sociales del contexto en el que se espera impactar, tanto en la industria privada, como en el sector público, sobre todo en cuanto a estrategias de salvaguardia y promoción de las cocinas auténticas.

Es así como las tecnologías aplicadas a la enseñanza constituyen sin duda, un recurso imprescindible que debe incorporarse a la formación universitaria, toda vez que, tal y como se ha mencionado, en el campo gastronómico ya están siendo aprovechados diversos recursos

electrónicos y medios de información que están situando a aquellos profesionales, carreras, instituciones, organizaciones y empresas que los utilizan cotidianamente, a la vanguardia de la industria alimenticia y culinaria.

Es quizás interesante reconocer en la medida que tecnologías han encontrado un campo fértil en la gastronomía, no sólo a través de las TIC se puede tener acceso a gran cantidad y variedad de información, sobre todo, dichas herramientas permiten la interacción, intercambio y comunicación constante de productos, servicios e insumos gastronómicos por si esto fuera poco, las tecnologías han hecho posible la invención, mejora y optimización de infraestructura, equipo y utensilios culinarios que han venido a revolucionar el campo gastronómico (Tamayo *et. al*., 2014). Lo que implica que se busque ahora también resolver lo que las condiciones globales están demandando, y se refiere a la apertura de opciones profesionales que respondan a los constantes cambios en la modificación o adecuación de programas que se dicten en modalidades a partir de entornos digitales, a partir de innovaciones educativas en sus construcciones de contenidos académicos.

Es importante considerar que la relación del gastrónomo en cuanto a la profesionalización de la carrera se encuentra claramente relacionada con todos aquellos contenidos que se han relacionado con el actuar ético y responsable no sólo con las sociedad sino con el medio natural, es por ello que se reconoce como un perfil que está respondiendo a las condiciones en cuanto a su formación profesional, sin embargo, puede ser una tarea interesante, mostrar una panorama que responda también a la inserción de tecnologías como elementos disruptivos en el ejercicio curricular dentro de las instituciones de educación superior, ya que la día de hoy la operatividad en relación a los ambientes digitales es una buena línea que se debe ahondar en investigaciones próximas.

**A manera de cierre del capítulo**

Es importante mencionar que los ambientes educativos conllevan un referente considerando a la estructura tradicional de enseñanza, así como los espacios digitales, puesto que lo único que está condicionado es que para catalogarse como un ambiente o entorno de

aprendizaje debe efectuarse un proceso de enseñanza-aprendizaje entre las condiciones propias de la construcción de saberes.

Es en este sentido que, una vez unificado el criterio de ambiente educativo, esta investigación se inclinó por identificar qué elementos se han considerado en un entorno digital y cómo es qué las tecnologías pueden llegar a mediarlos, por ello debe reconocerse que debe generarse una sinergia entre los contenidos y la digitalización de estos a partir de los procesos académicos que permitan llegar al objetivo planteado. Por ello los espacios virtuales responden a la autorregulación del aprendizaje, es decir el docente toma un rol de mediador, apoyando los procesos reflexivos y de análisis de los estudiantes, con el fin de ir desarrollando habilidades y competencias desde los espacios digitales, así como la interacción digital entre pares.

Es así que al ubicar dichos contenidos y en la medida que se estén contrayendo aprendizajes se debe considerar la estructura pedagógica que unifique los objetivos y estos apoyen las sinergias que favorecen la relación con los recursos tecnológicos, es este punto uno de los que ha sido unas constante a lo largo de esta investigación, puesto que todo proceso académico que se desee generar en ambientes digitales, debe responder a un diseño instruccional apoyado con las tecnológicas, no contrariamente.

Es así como al comprender que la inserción de recursos tecnológicos ha modificado la estructura tradicional en el proceso de enseñanza, pues genera los quiebres en las estructuras que se han considerado tradicionales para dar paso a innovaciones a partir de los recursos tecnológicos, adoptando tal cambio, que posterior a ello, esta transformación sea la condición normalizada, para llevar a cabo procesos posteriores que posibiliten la búsqueda de estrategias que habiliten los cambios y sean claras las competencias que se han de alcanzar, las dinámicas que se han de seguir y los alumnos comprendan que los referentes que están propiciando esta modificación no les repercuta en la incorporación de los saberes.

## CAPÍTULO III: MODELO *BLENDED LEARNING*

En este capítulo se abordan las temáticas relacionadas con el modelo *blended learning*, comenzando por conceptualizarlo a partir de diversos autores tomado como base el aporte que ha hecho Bartolomé (2004), quien ha sido referente para diversificar esta definición a lo largo de los últimos años, por ello ubica al modelo como aquel aprendizaje híbrido o mixto, donde se ha de interactuar desde dos entornos; presencial y a distancia, en ambos escenarios se cuenta con la interacción del docente y los alumnos.

De igual forma ha sido retomado de manera constante como una de las definiciones que han prevalecido y que ha fundamentado algunas más recientes, tal es el caso de Aguaded (2018), así como para Cabero y Marín-Díaz (2018), que integran elementos como la flexibilidad y la capacidad del estudiante para regular su aprendizaje autónomo, evidenciando la relación entre los componentes digitales y la interacción cara a cara que ayudan al estudiante a profundizar en el desarrollo de sus contenidos, propiciando de esta forma un aprendizaje activo a medida que busca integrarse como una opción educativa innovadora y diferenciadora respondiendo a los cambios sociales en los entornos globalizados.

De la misma manera se han analizado las opciones para la inserción del modelo en programas con características presenciales y que fueron diseñados de esta forma, sin embargo, por las mismas condiciones sociales se ha dado una dinámica diferente en la inserción de contenidos en plataformas digitales, esta transición hoy en día es una demanda recurrente, por ello es indispensable que estos entornos tecno educativo se muestren a como una opción innovadora a partir de un sustento tecno pedagógico, que permita la construcción de los contenidos de aprendizaje.

Es por ello que en este apartado se analizan textos que proporcionen metodologías que apoyen el proceso para lograr la transición, considerando los objetivos de los programas y de qué manera el rol de docente y del alumno se tendrán que ir ajustando a la nueva dinámica de inserción de contenidos, prevaleciendo esta relación dinámica y efectiva para trabajar en contenidos que apremien las habilidades y competencias en el marco tecnológico, social y

afectivo, por ello la motivación predomina en la relación entre los entornos de interacción, debido a las comunidades cooperativas que se forman en el diseño y construcción de contenidos disciplinares.

En cuanto a las tendencias educativas en las que se han abordado la modalidad *blended* y las diversas disciplinas que han recurrido a este modelo para mantenerse a la vanguardia y sobre todo para ajustarse a dinámicas que rompan con el esquema tradicional de enseñanza-aprendizaje, esta búsqueda de referentes se ha centrado en aquellas investigaciones que apoyen la diversificación de los contenidos desde la disciplina y los espacios de interacción digital y áulica, en la que los recursos y herramientas se adapten para fortalecer la relaciones en su ejecución.

### 3.1 Fundamentos conceptuales y características del modelo

El modelo *blended learning (b-learning* a partir de ahora) se ha constituido como un campo de estudio amplio en el ámbito de la investigación científica que trata de hallar herramientas, recursos y perspectivas novedosas que favorezcan la enseñanza y minimicen los problemas del aprendizaje, proporcionando una opción para los diversos contextos sociales y educativos que hoy en día se encuentran inmersos, parte fundamental del modelo *blended* es considerar al usuario y su relación con los medios digitales como sujeto de aprendizaje.

Si bien este descontrol y consumo del entorno en este modelo de enseñanza comienza a ser una manera de enseñanza "normalizada", con sus peculiaridades específicas y su potencialidad "sui generis", capaz de adaptarse cada vez mejor a las necesidades del estudiante (García-Ruiz *et. al*., 2018), este se alcanza al personalizar el proceso instructivo para lograr un aprendizaje más activo, en un contexto didáctico cada vez más flexible, partiendo desde el cambio de estructura desde los entornos virtuales y presenciales, combinándolos como una estrategia que apoye la dinamización de los aprendizajes.

Dado este proceso de caracterización e incorporación del modelo es necesario identificar cómo ha llegado a conceptualizarse el mismo, no sólo como interpretar su definición básica y la forma

inmediata que se ha adaptado, sino con una visión más compleja que permita derivar su impacto y sus objetivos de implementación, es en este sentido que se ha profundizado en la conceptualización de Bartolomé (2004), quién es retomado de forma constante, dada su definición simple y versátil. De esta manera propone denominarlo aquel modelo que en su constitución más sencilla; es la combinación entre la enseñanza de forma presencial mezclada con la tecnología, no sólo empleada como un recurso de apoyo, sino como la coordinación precisa en la estructura y diseño de contenidos, es así como es llamado de forma práctica, *b-learning*, o aprendizaje híbrido o mezclado.

En este mismo panorama condicionante Spring y Graham (2017); Santiváñez (2010), lo refieren como esa interacción cara a cara y la instrucción mediada por el computador, es necesario considerar que se debe interactuar en dos ambientes, uno en aula mediante la guía e instrucción del docente que se va a situar o reconocer como aquellos encuentros sincrónicos, donde coincidirán ambos sujetos para generar el aprendizaje, el otro responde a la enseñanza virtual, aquel que se apoyará en el uso de tecnologías y de ambientes digitales, propiciando encuentros asincrónicos donde el aprendiz debe ser capaz de auto regularse, de comprender diversos aspectos de su aprendizaje y de su relación con los contenidos, sus compañeros y su instructor.

En lo esencial este modelo responde a lo propio de retomar lo que cada uno de los ambientes proponen, demostrando que al conjuntarse no se obtienen posiciones opuestas sino vertientes hacia una misma dimensionalidad. De esta manera en su forma más básica del modelo *b-learning*, se concibe como la simbiosis de las sesiones en aula y en modalidad virtual, este modelo permite construirse desde perspectivas y escenarios diferentes; mismos que deben dotar el ambiente adecuado para profundizar y efectuar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Durante los últimos años se ha observado una evolución en la concepción y uso en *b-learning*, dicho proceso ha logrado construir un cambio sustancial en la forma de pensar e implementar los modelos didácticos, de esta manera lo detallan Aguaded *et, al*. (2018), para quienes, en estos cambio contextuales y digitales, el sistema de enseñanza tradicional ha tenido que compartir con otras modalidades más abiertas y flexibles, ofreciendo una nueva dinámica de aprendizaje, más allá del aula, al reconocer otros áreas y ambientes que propicien un aprendizaje

significativo permitiendo que los entornos de aprendizaje virtual se sitúen como un espacio que pueda garantizar la proyección de los saberes para los usuarios.

El modelo b-*learning* aporta a la enseñanza la flexibilidad en los tiempos y espacios educativos, acceso a multiplicidad de recursos, así como nuevas formas de interacción entre alumno-docente adecuándose mejor a las necesidades del estudiante, de personalizar el proceso instructivo para lograr un aprendizaje más activo, esto permite que posea una adaptabilidad a diversos escenarios de enseñanza, es decir que se pueda percibir desde los niveles básicos, hasta el nivel superior, ya que si se optan por los recursos adecuados cada acción impactará en la construcción del modelo de formación propuesto.

Desde esta misma perspectiva es que se considera entonces al *b-learning*, o modelo híbrido o mezclado, como ese reflejo de la combinación virtual y presencial. En ese sentido Cabero y Marín-Díaz (2018), se centran en la capacidad del estudiante, no como un sujeto pasivo en su proceso de aprendizaje, sino como un usuario que posee el control del tiempo, lugar, ruta y el ritmo del mismo, todo a partir del escenario virtual, mientras que el aspecto presencial siempre se debe contar con una supervisión en las actividades, al conjuntarse ambos dominios entonces se tiene un proceso de enseñanza integrado y direccionado a dos momentos que permiten interconectar conocimientos y habilidades.

Como se ha señalado conceptualizar el modelo del b-*learning*, si bien no es complejo indicar que todos coinciden en marcar la interacción en las dimensiones, cara a cara y digital o bien con compontes tecnológicos, es necesario enfatizar en la relación obligada entre dichos entornos y cómo cada uno de ellos representan acciones distintas de los sujetos, ya sea desde la particularidad del docente quien se transforma en el instructor activo de la modalidad a distancia y que a partir de estructurar contenidos permanece constante sólo como aquel gestor del contenido y de esta manera el alumno ajusta sus roles en los momentos presenciales y digitales transformándose en el usuario que delimita su tiempo y espacio para discernir los aprendizajes gestados por el docente de manera virtual, entonces es interesante afirmar que este modelo responde a parámetros que en conjunto apoyan y motivan el desarrollo de otros procesos que

permean en la inserción de tecnología en contextos actuales, es así que esta modalidad permite ofertar lo mejor de cada escenario.

Al identificar desde que postura se ha logrado conceptualizar el modelo *b-learning* en relación con las investigaciones a lo largo de estos años se ha conseguido entonces comprender desde qué aspectos se ha tenido que retomar ahora la caracterización de este modelo de aprendizaje híbrido, es así que Halverson y Graham (2019), desde su postura mencionan que no existe una forma única para el modelo *blended*, sino por el contrario es tan versátil que con el hecho de considerar ambas estructuras para lograr los aprendizajes, es que se permite desde condiciones flexibles personalizar cada uno de los momentos para efectuarlos. Es desde esta perspectiva que se comienzan a identificar las características de este, si bien esta versatilidad propicia que se considere un campo ambiguo para caracterizar, el modelo se encuentra sumamente cimentado en el compromiso que se adquiere al estar en conjunto en dos zonas de desarrollo educativo.

No obstante, dicho compromiso se debe resaltar desde las áreas cognitivas y afectivas, es decir si bien el estudiante (usuario), debe ser capaz de autorregular su aprendizaje en el área digital, este modelo apuesta a la interacción necesaria entre el docente y el resto de la clase, es entonces que, desde esta percepción y retomando el contenido de cooperatividad, se hace mención que la relación entre cada integrante del grupo en un entorno digital habrá de beneficiar el ejercicio cognitivo en el alcance del logro de las actividades dada la fuerte interacción y compromiso que se genera en estos ambientes.

En esta tendencia se enmarcan particularmente la caracterización de este modelo, al centrarse en el estudiante, donde el docente asume un papel de guía y de mentor, apoyando al mismo en su construcción de aprendizajes; se debe apuntalar en métodos y técnicas que le permitan diversificar ambos escenario a partir de estrategias adecuadas para que se logre desarrollar un pensamiento crítico, donde despliegue la construcción de aprendizajes que le concedan enfocarse en la complejidad y resolución de problemas en su vida cotidiana, otra característica es la flexibilidad del modelo que le otorga autonomía al estudiante y con ello moverse de un escenario a otro para autogestionar sus conocimientos (Santiváñez, 2010).

Ahora bien, si se logra entender que es a partir de estas características como se ha ido construyendo el modelo, cabe mencionar que estas responden a la inquietante necesidad de colocar como primer parámetro, la postura clara de los sujetos y de la indispensable complicidad al interactuar en el modelo *blended,* se trata también de establecer las condiciones distintas que el paso de la tecnología en los contextos digitales van asumiendo los cambios y las trasformaciones propias de las innovaciones digitales.

En este tenor es donde se debe hacer un mayor énfasis en las características, pue si bien son congruentes y vigentes, no son estáticas dado que los procesos cambiantes logran apoyarse para que vayan apuntalando hacia nuevos desarrollos, es desde esta percepción que el modelo *blended* ha posicionado gran parte de su propio proceso y es justo la combinación tecno pedagógica la que ha de verse como parte fundamental en su ejecución.

Es esta perfecta simbiosis de los escenarios propuestos lo que permitirá construir e identificar la relación de la tecnología y los elementos particulares de la pedagogía (Vásquez, 2017), en este sentido, esta versatilidad es la que debe permanecer constante para garantizar que se comprende y que no se parte de una particularidad de términos, sino de efectuar un proceso basado en los aspectos pedagógicos que se insertan en los entornos digitales y con ello responder a las necesidades de aplicación e interacción digital, considerando siempre de primera instancia un diseño didáctico digital.

Es así como dicha implementación de recursos ha permeado en la categorización del modelo *blended,* de esta manera ha surgido de forma constante ir construyéndolo a partir de reconocer que las estrategias, son acciones puntuales para activarlo, de esta manera es así como se precisa en la búsqueda de una reflexión, fortalecer habilidades cognitivas y reconocer destrezas entre los alumnos y los docentes (González, 2015).

En este sentido, se ha de enfatizar que parte de este proceso reflexivo recae en la búsqueda de la autonomía del aprendizaje es desde este escenario, que el área educativa ha fortalecido parte de los canales de enseñanza y con ello se ha abierto diversos panoramas donde se ha logrado

una amalgama que unifica los procesos propuestos de forma presencial y a distancia para la perfecta búsqueda de la sinergia entre los contenidos cognitivos a alcanzar.

Siguiendo esta redacción, es así como se ha descrito que parte fundamental de las características de esté también recae en los escenarios flexibles e incluso dinámicos del modelo, por ello y ante este mismo proceso se ha de reconocer la labor del docente y sus particularidades necesarias en la aplicación y ejecución de los contenidos, no obstante, es el estudiante quién se ha posicionado en esta vertiente de cambio al colocarse con las ocupaciones de un usuario, respondiendo a la distribución y funcionalidad de este.

Por ello prevalece una clara necesidad de especificar la forma de interacción del docente y del estudiante, quienes se desenvolverán en dos entornos diferentes, de manera que en cada uno de ellos tendrá que atender problemáticas distintas dadas las propias características de los escenarios para Contreras *et. al*. (2001); Vásquez (2017); De Benito *et. al.* (2018), eluden a la capacidad del docente quien será una guía y agente motivador en la acción en el proceso virtual de enseñanza, regulando y observando la interacción del estudiantado, sin intervenir en el proceso de aprendizaje.

Si bien se deben diseñar y seleccionar las estrategias adecuadas en el uso de tecnologías, que respondan a contenidos tecno pedagógicos, no sin olvidar que dentro del aula de forma presencial deberá continuar con la enseñanza, es entonces desde este punto de vista donde se pretende insertar una continuidad en estos escenarios, es decir que sea guía y facilitador así como observador de los procesos a alcanzar en ambos sitios, reconociendo desde esta postura que los aprendizajes activos se vuelven una opción estratégica para la gestión del *b-learning.*

Caso puntual se encuentra el estudiante, quien al reconocer dos escenarios diferentes su desarrollo cognitivo se ejecuta en acciones distintas, es decir en los aprendizajes en aula, responde a situaciones de pasividad, pues lo relaciona quizás con un proceso “tradicional” por llamarle desde una forma más generalizada, su trasformación se suscita cuando se desenvuelve en un entorno digital, que dado su contexto social y global lo reconoce con mayor impacto y

tiende a presentar mejor soltura e incluso el entorno lo vuelve un espacio propio para su aprendizaje, puesto que él se sabe autónomo y con la capacidad innata de autorregularse.

En este mismo sentido, se considera sobre todo que la educación a partir de esta modalidad ha de responder a dinámicas innovadoras, obtener lo mejor de los escenarios, apoya a reconocer que la dinámica de acción se ejecuta para dar respuesta a estos procesos digitales. Es así como cada una de las funciones de los sujetos se están relacionando con habilidades y actividades particulares es González (2015), quien ha apoyado la idea de que la educación a partir de esta modalidad se encuentra con mayor fortalecimiento, puesto que se converge en dos escenarios diferentes, las competencias que se habrán de desarrollar son distintas entre ellas y esto coadyuva a que se tenga la capacidad de construir relaciones sociales y académicas en distintos escenarios. Si bien este factor recae principalmente en el estudiante como principal actor en este modelo, dichas actividades no se podrían generar sin tener el acompañamiento constante del docente, quien es su propio actuar debe establecer las especificaciones que fortalezca sus procesos de enseñanza y sea el mediador de estas.

Es prácticamente obligado que, si se ha de ubicar a los sujetos de interacción del modelo *blended* en los dos escenarios propuestos, es necesario entonces reconocer que las capacidades y habilidades que están inmersas en estas gestiones deberán responder a los alcances delimitados por el mismo currículo educativo. En virtud de ello es pertinente traer a este texto la posibilidad de construir una propuesta a partir de estrategias de cooperatividad en ambos escenarios que ubiquen a los docentes y estudiantes es una misma dinámica de acción.

En la medida que se ha ido desarrollando el b-*learning* se han conjuntado distintos modelos de acción, de esta manera se ha categorizado con mayor puntualidad y con esto se ha de reconocer desde que percepción se ha enfocado el mismo, es importante ubicar cada uno de los estratos que se han ocupado para dicha sistematización, de esta manera para Bartolomé *et. al.* (2017), se centran en las actividades que de forma constante se están generando; como lo es el tipo de espacio que se ha de tener para desarrollar la actividad, la forma en cómo se han compartido los contenidos, el tiempo en el que las actividades son ejecutas y quien está propiciando la instrucción para realizarla, al identificarse estos elementos, se perciben de esta manera la línea

que estos autores han delimitado, puesto que responde al modelo *blended* mayoritariamente equidistante en el estudiante, como ese proceso autónomo en el tiempo de ejecución de las actividades.

Tratando de profundizar y comprender de qué manera se ha llegado a una categorización que ha marcado las pautas en los distintos contextos propuestos y cómo se ha de centrar en uno solo, esto con el fin de ampliar y direccionar las estrategias es que se ha de visualizar ahora al modelo en los aspectos pedagógicos, mediante el cual no se centra sólo en ese dominio sino se interrelacione con los contenidos tecnológicos, evaluables y de gestión de recursos o materiales (Peña *et. al.,* 2018).

Apoyando la construcción del pensamiento y de los alcances significativos, desde esta misma postura se ha de retomar a Valiathan (2002), quien hace una jerarquización a partir de distintos enfoques como lo son en habilidades, en actitudes y en competencia, cada uno de ellos responde a un proceso de activación diferente y es en este sentido las mismas condiciones han dado pauta a que se desarrollen de forma puntual para su realización.

En este tenor Vásquez (2016), muestra un análisis preciso de la categorización de los modelos con dos énfasis distintos, el primero centrado en lo tecnológico, que responde a las propias condiciones de los escenarios digitales, es decir debe considerar el impacto y la frecuencia de contacto o relación con los recursos tecnológicos y el otro concerniente en lo pedagógico y aquí es donde se ha de demostrar que la interacción con el modelo no sólo es considerar la virtualidad, sino por el contrario debe estar apoyado en estrategias de aprendizajes, ya sea que busquen centrarse en las habilidades o la forma de trabajo en cuanto a la cooperatividad.

Desde está condición se puede reforzar uno de los primeros conceptos descritos en este documento, la relación tecno pedagógica en el *b-learning* es parte fundamental en la construcción de sus contenidos, mismos que al estructurarse bajo estas circunstancias responderán de forma inherente a uno de los modelos y es a partir de esto que se denotarán las cualidades de aplicación, de inserción e interacción de los sujetos en un contexto digital, mismo que debe responder al entorno presencial, por ello puntualizar en las características en las que

se apoya debe demostrar que hay una relación congruente en ambos escenarios, no buscando que las tecnologías resuelvan los aprendizajes, sino visualizar que estos espacios se ven enriquecidos cuando se ha de contar con estructuras pedagógicas que atiendan los medios actuales.

Debe señalarse que aun cuando son investigaciones diferentes, así como percepciones desde enfoques distintos, es claro que la segmentación del modelo responde a considerar cada una de las especificaciones requeridas para direccionar las estrategias, medios y especificaciones precisas, es por ello que la investigación se revela como esencial en este entorno totalmente novedoso, buscando minimizar las dificultades encontradas en su implementación y aportar nuevas estrategias y ambientes en los que se pueda demostrar su eficacia educativa, tratando de mejorar su estructura, adaptarse a los nuevos roles de los profesores y estudiantes implicados en contextos innovadores y recursos digitales.

### 3.2 Adaptación del modelo *blended*

En este apartado se ha de reflexionar sobre los cambios que han surgido y que han tomado como postura la necesaria trasformación y adaptación de los modelos de enseñanza "tradicional" y su migración a los modelos a partir del empleo de las tecnologías, en este sentido, se ha considerado al modelo *blended learning* como una de las opciones con mayor viabilidad para desarrollarse desde distintas condiciones, así como adaptarse a los procesos y cambios que se han suscitado en los programas educativos, si bien el modelo *blended* ha demostrado su amplia capacidad de adecuarse a distintas áreas de desarrollo, esta búsqueda se ha centrado en el área educativa y cómo es qué se ha optado y seleccionado como una opción eficaz con alto reconocimiento e innovación en los posesos de enseñanza -aprendizaje.

Dentro de este marco de ideas se han encontrado ahora que se ha dado una migración al modelo *blended*, sobre todo en el área de educación superior, donde dichos procesos de enseñanza-aprendizaje han configurado nuevos escenarios. Por lo que, De Benito *et. al.* (2018), han estructurado esta transición como una posibilidad de establecer una relación de comunicación a partir de la disposición de nuevos entornos tecnológicos y a su vez aquellos que le permitan

mostrar una condición pedagógica en la estructuración de nuevos aprendizajes, es entonces un reto en cualquier nivel, sin embargo, justo en la educación superior debe gestarse para contribuir al desarrollo de habilidades, que han de responder a los contextos globales y de competencias.

De este modo también lo han explicado Ibrahim y Nat (2019), donde el modelo *blended* es una forma de interacción para que los docentes propicien un aprendizaje activo en los estudiantes y de esta manera se desarrollen distintas habilidades, así que este es factor motivante desde dos perspectivas, a partir de factores intrínsecos que se generan cuando los aprendizajes se van reconstruyendo de forma independiente, y los factores extrínsecos que se propician cuando todo el marco conceptual del modelo tiene una congruencia de objetivos alineados al desarrollo de los contenidos, entonces para generar un proceso de transición en los modelos, se debe considerar como fator motivante estos dos entornos el escenario presencial en el que se minimizan los posible errores de ejecución y por otro lado el entorno digital en el que la instrucción debe ser clara y concreta para evitar que las reinterpretaciones surjan en la comunidad.

En esta tendencia resulta importante demarcar que, son las condiciones sociales las que se deben posicionar para insertar nuevas modalidades de enseñanza que satisfagan las necesidades que se han impuesto como forma de interacción global, es así como esta transición e implementación de los modelos virtuales han de responder ahora a buscar una opción diferente a la modalidad presencial, con características de un escenario virtual y con la guía de la interacción en aula.

Esta modalidad *blended* ha acuñado diversos medios de aplicación como se ha descrito en la sección anterior, y que se retoman para reafirmar que, de acuerdo con el tipo de características que se requieran en cada transición, debe obligadamente describir los alcances a cubrir y de qué manera su implementación beneficiará a una población demandante de contar con esta opción en su formación.

Muchos autores han descrito que el traslado entre una modalidad a otra no es un proceso sencillo, sobre todo cuando se debe entender de primera mano que las características del modelo

en ningún momento se centran en las tecnologías, sino en el factor pedagógico, así como en los estudiantes, respondiendo a un aprendizaje activo, entonces es indispensable identificar bajo qué condiciones se tendrá que dar este proceso, considerando el objetivo o el alcance deseado con la implementación de la modalidad.

En torno a lo anterior y al comprender que la comunidad que hoy en día está demandando la implementación de modelos con estas características. Vásquez (2016), considera de suma importancia que al adaptar programas o currículos que se han dictado de forma presencial y que de esta manera fueron concebidos, al considerar transpolar contenidos, de primera instancia se debe indagar en responder a las nuevas condiciones donde el alumno buscará adaptarse, desde identificar sus habilidades y cualidades de forma individual y grupal, otro factor que no debe estar presente es intentar adaptar de manera directa y completamente una clase que cubra los elementos de la sesión presencial mediante el empleo de tecnologías, pues se estaría dejando de potencializar un escenario diferente y con una gama de oportunidades el uso de recursos tecnológicos.

Debe señalarse que gran parte de este proceso de cambio es prioritario saber que el docente no sólo es quien estará construyendo los contenidos en los aprendizajes, sino será también una guía y un mentor que vigile que la interacción responda a lo que se ha planeado en la instrucción de cualquiera de los dos escenarios, así como otras funciones que ya se han detallo en la sección anterior.

Al replicar una clase presencial en un entorno digital o en un aula virtual no está garantizado que responda de forma adecuada a una adaptación real del modelo, entonces no se podrá reconocer como un ajuste y por ende estos vacíos e incongruencias en su desarrollo e implementación, propiciarán que los contenidos y alcances no se adapten y por ello no se acepte como una modalidad que pueda apoyar a la construcción de aprendizajes en los diversos escenarios.

Por lo anterior es indispensable identificar cómo se podría ir generando el diseño y transición en la implementación de la modalidad en las nuevas ofertas académicas, de alguna manera

tampoco se debe ver como una fórmula que en todos los casos sea funcional, sin embargo, es importante considerar cómo se han dado los cambios y adaptaciones en universidades que piensan que el gran escenario del futuro en la educación responderá a la implementaciones de modelos con énfasis en la tecnología, es así que Vásquez (2017), ha descrito cómo a partir de ciertos procesos y categorizaciones, se puede llegar a implementar estos modelos, en una institución de nivel superior considerando en su desarrollo al menos las siguientes etapas: las actividades de aprendizaje, herramientas tecnológicas, comunidad, normas y reglamentos, división del trabajo, cada uno con sus respectivos procesos que apoyarán el sentido de la aplicación o reestructuración de estos modelos.

Es entonces este panorama que se presenta como una opción que si bien no se puede replicar de manera íntegra en todos los escenarios, se puede visualizar como una estrategia en la que se considere que dichos aspectos respondan a la secuencia de acciones, atendiendo a una jerarquización de las mismas, es decir es indispensable que la estructura pedagógica sea la primera en formulase pues todo programa debe contemplar que aprendizajes se deben logar, así como responder de qué manera la tecnología debe ser integrada en la medida que se realice una simbiosis en los alcances pedagógicos, de igual medida es fundamental que los roles estén constituidos de acuerdo con las normatividades de cada curso.

La transición del ámbito educativo al mundo digital surge a la luz de las transfiguraciones socioculturales, desde tres vertientes: la globalización, la virtualización de procesos sociales y el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), convergiendo todos ellos en lo que se ha denominado la sociedad del conocimiento y la información (Caballero, 2009). En relación con esta búsqueda de los entornos digitales y las asociaciones que pretenden fortalecer y dar espacios para que se genere una adaptación de los recursos tecnológicos y de esta manera su incorporación a la era digital de los programas presenciales responde también a las modificaciones globales que están presentes en la educación.

La relación con las tecnologías ha marcado un estrecho seguimiento en cómo los modelos educativos, ahora recaen en elementos digitales que han permitido una interconectividad que

responde a desarrollar los aprendizajes sustentados en planteamientos, claros, profundos, con impacto social y tendiente a los espacios presenciales y a la virtualidad de los contenidos.

La digitalización de los espacios educativos, responden a la disminución de los recursos materiales, pero a un potencial aumento de los tecnológicos, se han apoyado ahora de los dispositivos de trabajo digital, mismo que intervienen en los procesos de aprendizaje y comunicación, son lenguajes y medios que se integran a las estructuras cognitivas y favorecen la emergencia de un nuevo tipo de inteligencia, buscando nuevas formas de capturar y procesar la información.

Las TIC contribuyen a la consolidación de grupos sociales como práctica social en sí misma, pues la tecnología es un producto sociocultural. Por lo tanto, la incorporación de las TIC y sus contenidos digitalizados al ámbito educativo posibilita nuevos sistemas de comunicación y, en consecuencia, deviene en una práctica social emergente, como son los contenidos digitales ,en este sentido, la escuela adopta múltiples estrategias de aprendizaje, incorporando su trabajo cooperativo entre estudiantes, adoptando la modalidad del *b-learning* o de otros aprendizajes digitales, la integración de estos contenidos en los entornos digitales se apoyan de procesos de comunicación respaldados por espacios tecnológicos importantes y con ello buscar a qué condiciones actuales dan respuesta de acuerdo a lo que este demandado la sociedad, respondiendo a la instrucción y desarrollo de los contenidos pedagógicos con la inserción de recursos tecnológicos.

Es así que la relación en cada una de las tareas a desarrollar debe irse desenvolviendo, considerando al menos esta dinámica al fundamentarse una opción o posición para generar un cambio o reestructurar un programa a nivel superior, por ello esta forma es una estrategia que se debe asumir como una opción que dinamice el posible éxito en la gestión de un programa para insértense en el modelo *blended,* si bien como se ha mencionado constantemente no es una fórmula que garantice el éxito, otorga una percepción que constituye una opción de interacción en una transición presencial al modelo híbrido.

En este mismo orden de ideas y bajo la misma tendencia, se observa que es contante esta inquietud, cómo introducir un modelo a un entorno distinto y de qué manera los sujetos inmersos en el desarrollo interactúan, es así como Martín *et. al.* (2014), deciden no sólo mostrar que un modelo basado en tecnología debe responder a un sustento teórico que permita ubicar bajo que estructura de innovación se estará construyendo e implementado, sino de la misma forma enfatizan en cómo el papel del docente es un factor determinante para adaptar el modelo en su práctica diaria y de esta forma responder a lo que se desea construir como una metodología ligada a las tecnologías.

En este mismo sentido lo han desarrollado Martín y Sánchez (2013), pues el uso de estos recursos apoyan a la dinámica de las actividades y el desarrollo de habilidades y competencias que den como resultado que converjan los dos ambientes indispensables, sin embargo, al ubicar este modelo es interesante recordar que surge en las empresas como resultado de dinámicas de capacitación en diversas áreas, es decir que al traerlo a la educación se transforma en una opción que se deriva en el mismo proceso competitivo con los sujetos de interacción, restructurando el panorama de acción del docente.

Es así que el docente se vuelve el punto central de la investigación, pues a partir de reconocer e identificar cómo se ha ido gestando y asumiendo responsabilidades en la inserción de las actividades, al considerar que las condiciones de cada contexto universitario los procesos de ajuste son distintos, por lo que parte fundamental de la aceptación y éxito de la modalidad es la capacidad del docente para reconocer que su proceso de adaptabilidad a este es crucial para el éxito del mismo, es así que la toma de decisiones en cuanto al entorno pedagógico recae casi por completo en su función, por ende se vuelve un líder en el proceso de integración de los contenidos para después formar parte del desarrollo de los alumnos desde escenarios innovadores.

Ahora bien, si se ha de analizar la postura del docente ante estos cambios de igual manera se debe evaluar la percepción de los estudiantes, para ello Gámiz y Gallego (2016), los posicionan como parte fundamental en el proceso de ejecución del modelo, si bien el docente es quien guía y transforma ambos entornos, es la disposición del alumno que decide compartir en los dos

entornos con sus compañeros, es indispensable reconocer que esta modalidad está centrada en el aprendizaje del estudiante y por ende en el medio en cómo interactúa para conseguir alcanzar los objetivos de las actividades, es importante contemplar que se deben focalizar las competencias y las habilidades a desarrollar en esta modalidad.

Por otra parte, se debe considerar como una opción interesante y relacionada con lo que se ha descrito, al adaptar a un modelo es necesario atender de forma prioritaria la construcción metodología en la que se apoye la estructura pedagógica, es entonces reiterativa la idea de concebir un proceso factible y adecuable al marco educativo desde ámbitos globales hasta institucionales (García *et. al*., 2011).

A partir de esta comprensión e interacción donde se propone como un factor a considerar las competencias a desarrollar en los estudiantes en su proceso de aprendizaje, por lo que estos primeros términos de adaptación del modelo *blended*, respondían al cambio en las estructuras de aprendizaje al centrarse en el estudiante, a partir de este entorno emergente, es que también se genera una modificación en el docente y las actividades que debería desenvolver en virtud de apoyar al alumno, asumiendo que ahora es parte fundamental al cooperar en el proceso.

En este mismo sentido se ha hallado al modelo *blended* como una enseñanza ahora normalizada debido a que, dado los perfiles que se han estado demandando ha respondido de forma que reconoce aquellos ambientes que potencializan sus características para adaptarlas en diversos contextos, esta forma de visión y de construcción permite una modificación sustanciosa que rompe con esquemas posicionados (Dziubanl *et. al*., 2018).

Por ello si este modelo se ha "normalizado" y no se ha de construir con los mínimos requerimientos para interactuar en ambos entornos, entonces se estaría retrocediendo a una dinámica presencial sólo que con la inserción de tecnologías, así que no se estaría innovando en ningún aspecto, por ello no se debe tener un proceso aislado en la construcción de los contenidos, y si se responde a que este modelo ahora debe estar como punto de partida de cualquier programa, entonces se ha de volver a indagar en la construcción necesaria de contenidos tecno pedagógicos que resuelvan situaciones académicas.

Dado lo anterior y como punto central del tema en cuanto a la adaptación del modelo *blended* en un entorno que hasta ahora se había concebido como un espacio dinámico para lograr los aprendizajes, en este sentido se ha de imaginar al docente como la figura que podrá supervisar y relacionar los contenidos ligados al empleo de los recursos tecnológicos, siendo el modelo una opción viable, versátil e innovadora, que permee en los actuales contextos globales, si bien como se ha aclarado es necesario comprender que cada entorno se ha de adaptar de forma distinta, el vislumbrar que parte del cambio es que se integren a los docentes como elemento primordial para motivar a los alumnos y posterior a ello, sean los alumnos quienes procesen y generen los cambios en su aprendizaje.

Es ahora interesante comprender que cada una de las investigaciones intentan situar a este proceso de cambio, no como una cuestión única, sino como un aspecto que debe responder a lo mínimo que han detallado, y así es cómo se podrá obtener un impacto y reconocimiento positivo para todos los sujetos involucrados, no es sencillo y no se pretende minimizar aquellos entornos educativos que aún no han visualizado que en este ambiente globalizado, se ha de pedir que existan este tipo de escenarios que ofrezcan opciones innovadoras para que se efectúen los procesos educativos con alternativas tecnológicas, si bien el periodo de adaptación del modelo no resulta tan complejo en esta visibilizarían otros escenarios en la enseñanza a partir de propuestas tecnológicas.

### 3.3 Tendencias actuales en educación

Es importante mostrar que el modelo *blended*, ha tenido éxito en su implementación, como se ha mencionado es una propuesta que se retoma en sus características básicas desde el área empresarial, su amplio panorama para la inserción y diversificación en contextos, le ha permitido posicionarse coma una de las opciones más fuertes en el desarrollo de distintos escenarios educativos, reconociendo que es una tendencia de innovación que apoyará el desarrollo de ambientes en distintas líneas educativas, así como diferentes construcciones metodológicas en las que los sujetos de estudio están presentes, por lo que, desde distintos panoramas ahora se realiza un análisis de algunas de las investigaciones que han impactado y quizás propiciado la vigencia del modelo.

Esta tendencia ha de ir en aumento y prevalece en la medida que las universidades sigan apremiando el aprendizaje activo en los estudiantes y de esta manera se generen cambios en las estrategias de enseñanza, donde se fortalezcan las habilidades y competencias en los procesos de formación, es entonces desde esta panorama que se reconoce que en el área educativa, han surgido diversas investigaciones donde se ha aplicado de forma experimental, con el fin de identificar qué efectos puede tener el modelo *blended,* para fortalecer los contenidos que ya se han desarrollado en aula y ahora deben migrar al ambiente digital o bien para consolidarse como un programa que responde en su totalidad al aprendizaje híbrido.

Es así como se ha de ubicar desde distintas áreas de especialidad y en torno a ello se detalla al área de inglés desde una modalidad *blended*, donde a partir de medios cooperativos se han ido construyendo los contenidos, tal es el caso de Zambrano y Mendoza (2018), que han puntualizado que durante la enseñanza de una segunda lengua, el contar con esta metodología permite construir dos entornos para que los estudiantes realicen sus actividades, estimulando prioritariamente el trabajo autónomo, sin embargo, esta investigación centró sus contenidos en el aprendizaje cooperativo, es sumamente importante que se propicie el contacto entre cada uno de los integrantes de la clase en los dos ambientes, es decir buscar obtener lo mejor de ambas propuestas desarrollado habilidades que la propia especialidad requiera.

Con respecto a ello López *et. al*. (2018), hacen mención en la búsqueda de la diferenciación de las instituciones, por ello se presenta una fuerte adopción de las tendencias tecno educativas, de esta manera refieren a permanecer a la vanguardia y se asocia con un ejercicio innovador; dando respuesta a las demandas educativas que están vigentes, posibilitando el ingreso a mayor cantidad de matrícula debido a la interactividad del aula virtual o de los cursos en modalidad MOOC, que son masivos y en ocasiones no consideran los elementos pedagógicos, estas dimensiones deben estar muy presentes cada que se desee innovar en programas con los contenidos virtuales.

Otra opción que está estrechamente relacionada en esta misma área y que responde a lo descrito en la sección anterior, donde el modelo *blended* es visto también como un factor que propicia la motivación en los estudiantes, al concebir sus desempeños desde dos entornos distintos, es

así como Tanduklangi y Lio (2019), consideran que el incorporar un ambiente digital facilita la interacción y diversifica la forma en cómo se presentan los contendidos, es por ello que, se ha de apoyar en esta modalidad no sólo como un recurso sino también como una método que les permita reforzar los contenidos y motivar cada uno de las fases que han de compartir para desarrollar las actividades programadas, buscando la interacción en grupo desde un postura y trabajo individual.

En esta misma posición Nikolaeva *et. al.* (2019), han delimitado esta autonomía en el estudiante como una cuestión multifacética que tendrá impacto en los contenidos, en los procesos y en la categorización de sus aprendizajes. Considerando que al tener el autocontrol sobre ello su motivación permite que asuma mayores responsabilidades en su progreso académico, a partir del uso y gestión de las plataformas de aprendizaje que son las que apoyarán a regular los contenidos y los alcances en la modalidad virtual.

Es interesante ubicar como desde una misma área ha sido retomado desde procesos distintos, sin embargo, se busca fortalecer el aprendizaje autónomo que impacte de primera instancia en el reconocimiento del entorno digital que es el que se tiene con mayor control por parte del estudiante, debido a la interacción y que este se vea relejado en el entorno presencial, son estos procesos asincrónicos que se deben puntualizar para lograr que sea tangible esa autonomía en la adquisición de los saberes.

En este mismo sentido, se muestra dentro de este marco de entornos para el aprendizaje de una segunda lengua considerarse no sólo como una opción de implementación de cursos fuera de lo tradicional, sino en los contenidos que se quieren lograr desde tres escenarios posibles, los componentes pedagógicos, las clases en la plataforma y tutorías academias (Martinic *et. al.*, 2019), que si se analizan a profundidad responderán a cada uno de los elementos que son indispensables para llevar a cabo el modelo, es así como esta implementación que se detalla ha de trascender en los procesos continuos y académicos con el fin de seguir renovando la idea de contar con un marco diferente en el proceso de enseñanza.

Bajo la premisa anterior en esta misma área de especialidad Bataineh y Mayyas (2017), visualizan una estructura pedagógica idónea para el aprendizaje de una segunda lengua que a partir del empleo de una plataforma con las características del MOODLE, le ha proporcionado una dinámica diferente que facilita la adquisición de habilidades de comprensión lectora y gramática, son estas plataformas mediadas por lo contenidos digitales lo que muestra la relación directa entre ambos entornos y buscan ubicar distintas habilidades en relación con los objetivos, es este momento que se reconocen las múltiples capacidades y competencias que deben estructurarse al diseñar contenidos en las plataformas, es interesante hacer visible esta opción puesto que marca una relación directa con los entornos digitales que han sido considerados potencializadores para el desarrollo de la modalidad tecno educativa.

Esta modalidad que ha sido el enlace para reconocer que, al integrar una segunda lengua, siendo una de las principales características que el estudiante logre identificar un espacio familiar, por lo que lo considere como un espacio normal ha sido un gran punto benéfico para compartir cada una de las habilidades que de forma autónoma y reconociendo las diferencias en los aprendizajes de cada uno de los estudiantes han apoyado su desarrollo académico.

En este panorama actual se ha de buscar tener en los ambientes de aprendizaje lo mejor de los dos escenarios, para ello se han identificado, de qué manera cada uno de estos han potencializado las habilidades de los estudiantes en los procesos de aprendizaje, procurando la autonomía en la búsqueda de ellos, sin embargo, no se desprenden de esta interacción social y el intercambio entre los estudiantes (Harahap *et. al*., 2019). Es así que ha respondido como uno de los modelos que apoya al desarrollo de habilidades en los procesos experimentales, contemplando el mejoramiento de las mismas desde el impacto científico, es necesario mostrar cómo además de la interacción en una segunda lengua, también se ha de ver una vertiente en el campo experimental donde el empleo del modelo ha cooperado para fortalecer las relaciones emitidas en los dos entornos a partir de identificar las actividades y estrategias que les permitirán construir y establecer una relación confiable entre cada uno de los estudiantes.

La educación del futuro debe enriquecer el potencial de los estudiantes y tenerlos como protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el profesor debe orientarlos hacia

una formación integral, de esta manera lo explican Mejía *et. al.* (2017), también debe ser aquel que valore las capacidades cognitivas y socioemocionales con el uso de las nuevas tecnologías como herramienta de investigación para el aprendizaje, la comunicación y la difusión, es desde esta vertiente que las habilidades para los aprendizajes activos deben diversificarse y no limitarse a la retención de la información, pues entonces se irrumpe en la propia estructura del modelo *blended.*

Existen diversos proyectos además de los que ya se han descrito, en los cuales no sólo versa el uso de tecnologías como plataformas, sino el desarrollo tecno pedagógico que se ha hecho mención constantemente es así como para Llargués *et. al*. (2015), quienes han diseñado e implementado un modelo *blended* apoyado en un aprendizaje basado en problemas como estrategia de enseñanza, evaluación e interrelación sobre la plataforma de tecnología de la información MOODLE como una actividad integradora que trata de fomentar el desarrollo de competencias transversales y el pensamiento complejo, en un entorno de aprendizaje activo.

Es este trabajo de buscar relacionar las estrategias de implementación y de acciones que apoyen a las estructuras híbridas esta la investigación de Fernández (2017), donde las aplicaciones tecnológicas de uso en la evaluación de la educación mixta y a distancia, así como los aspectos críticos de la valoración tradicional, con su énfasis objetivista, el uso de pruebas, la apreciación de productos finales y la evaluación supeditada al control administrativo. Del diagnóstico y análisis didáctico, se genera una propuesta de cambios a partir de los supuestos de la evaluación alternativa y autentica, de ejecución y por competencias. Estas metodologías son claves para los cambios en rendimiento, al tomar en cuenta el desempeño real del estudiante para que responda a la realidad de su contexto, de manera relevante, más allá de la evaluación puramente académica

Desde otros entornos se ha insertado esta modalidad como una opción para proponer escenarios que permitan interactuar en procesos invertidos, es así como Lieser *et. al.* (2018), proponen el empleo de *webinar* como una herramienta que puede integrar los contenidos de un programa con componentes tecnológicos, y estos impacten en la interrelación de los miembros del grupo, es entonces la modalidad *blended* la metodología que coordina no sólo los espacios en los

procesos de enseñanza sino también la estructura de estos, a partir de condiciones pedagógicas necesarias para adaptar los entornos a los procesos educativos.

Por otro lado, se ha marcado una tendencia importante y va dirigida a la capacitación de los docentes, con el fin de responder a las tendencias actuales y competitivas en el área educativa, ampliando los recursos tecnológicos como una respuesta a las nuevas tecnologías inmersas en el área educativa Marcelo *et. al.* (2016), buscan contribuir al desarrollo profesional, a partir de los recursos digitales, no vistos como el medio sino como los recursos que ayudarán a los procesos de análisis y reflexivos.

Dado que, deben ser vistos como parte inherente en las capacitaciones del profesorado, es importante considerar que estas no son sustitutos del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino son elementos que mejoran la interacción educativa, no se trata de evitar su uso, pero tampoco de masificarlo sin los objetivos pedagógicos necesarios.

Hoy en día esta inserción de componentes digitales en los planes y programas de estudio de una gran gama de instituciones, ha confundido que la enseñanza digital está presente, solo con la inserción de recursos tecnológicos en su práctica diaria, dejando de lado que al migrar una clase presencial a una plataforma digital, se requiere de ubicar cada contenido en un recurso y que este encaminado a lograr un objetivo, así como apoyar en las habilidades de los estudiantes y del docente, sin embargo, lo que se hace en el mejor de los casos es intentar replicar la clase sin considerar en absoluto que el escenario ha cambiado y por lo tanto debe modificar la instrucción.

En este sentido es importante considerar que quienes están inmersos en los procesos de capacitación ven a las tecnologías como el medio no sólo para reproducir los saberes, sino como herramientas necesarias que apoyan la integración social y cognitiva en la interacción de las actividades, por ende los recursos se centran en acciones que de alguna manera repercutan en su interacción social de manera individual y grupal, es desde este punto donde radica la capacitación permanente del docente, pue es quien diseña los contenidos en este tipo de modalidades.

Si bien se ha hecho énfasis en la importancia de la capacitación del docente y ante la responsabilidad compartida, los estudiantes deben desarrollar habilidades que les permitan desenvolverse en torno a sus aprendizajes desde vertientes sociales, en este sentido apoyarse de metodologías mixtas lo forma desde dos perspectivas distintas, considerando destrezas que implican procesos formativos diferentes. En esta tendencia Yusoffl *et. al*. (2017), analizan una estrategia que el gobierno de Malasia instauró para apoyar a los estudiantes con bajos resultados en su desarrollo escolar, con el objetivo de mejorar su condición académica e impulsando con habilidades y procesos de enseñanza diferentes, buscando la adaptación de los estudiantes, reconociendo el tipo de aprendizaje que le sea más sencillo, motivador e interesante.

Desde esta mirada se aprecia la importancia de tener claro que las modalidades son replicables siempre y cuando se considere que debe tener puntos de adaptación, puede ser desde la comunidad, el entorno educativo, el objetivo de la modalidad, sin embargo, el punto de unión entre cada uno de los planteamientos de adaptación es que se busca una mejora en las condiciones y que se vean beneficiadas por la inserción de tecnologías en el aprendizaje mixto.

Otra forma de identificar como se ha logrado vincular el modelo *blended* en diferentes contextos, lo refieren a la forma en cómo se han incorporado los recursos que se han diseñado para su inserción en el modelo, es justo esta medida la que intervendrá con mayor ímpetu en la búsqueda de los cambios de escenarios. Brito (2004), explica que esta relación que se presenta entre el aula presencial y virtual los clasifica como multi ambientes, mismos que se centran en ubicar que cada objetivo está diseñado de manera precisa, de igual manera analizan las nuevas herramientas presentes, esto en virtud de tener opciones distintas a las tradicionales, con ello concebir que hay opciones diversas con un fundamento claro para llegar a ser una opción viable en la educación.

De igual manera las instituciones educativas se han visto en la necesidad de buscar opciones que respondan a las demandas sociales, de contar con espacios donde la inserción de tecnologías sea uno de los recursos prioritarios como un medio para concebir la viabilidad y potencialidad de otros escenarios educativos.

Son este tipo de investigaciones las que hacen mayor referencia a la inserción de modelos virtuales y su obligada relación con las estructuras pedagógicas, puesto que no se puede ni debe hablar de innovación tecnológica en el desarrollo de modelos virtuales sino se han alineado a los requerimientos mínimos de trabajo; estas tendencias se han recuperado a lo lardo de este texto que visibilizan los medios y las formas de inserción de la modalidad virtual y específicamente en *blended*, en diversas disciplinas que en otro contexto social no serían observables.

Es así como para Toboso *et. al*. (2017), exponen una investigación sobre la enseñanza de la música a través de la modalidad *blended*, impactando en la formación profesional de los estudiantes, adoptando estrategias que permitan contribuir a las sesiones virtuales y conjuntarlas en la sesiones presenciales, es interesante como un programa bien adaptado y gestionado, puede garantizar el éxito en un perfil que se puede pensar que debe estar en aula para efectuar su proceso de aprendizaje, en este mismo sentido, se reconoce que todo ello es repuesta a la necesidad de formación permanente difícil de compaginar con la vida laboral, por lo que se hace necesario un cambio en la forma de entender y vivir el entorno educativo, proporcionando esta flexibilidad en sus estrategias de enseñanza.

Otra tendencia que ahora con el apoyo de los MOOC, se ha ido diversificando es el dominio de una segunda lengua. Phi (2018), habla de la búsqueda de la autonomía en el campo de idiomas, por ello se han integrado componentes en plataforma de acceso libre para desarrollar habilidades que en aula no han llegado a cumplirse de la misma forma.

En este mismo sentido, se busca revisar los efectos de las estructuras combinadas en distintas disciplinas para ello se retoma el proyecto de Yao (2018), a partir de un estudio sobre la educación de adultos en cuanto al desarrollo sostenible, se puntualizó en que un entorno de aprendizaje combinado podría promover el desarrollo de la educación de adultos, reducir la desigualdad de desarrollo entre géneros y geográficamente, así como proteger los entornos naturales. Es desde esta estructura que se puede dar mayor interacción entre los contenidos y el cambio en los procesos de adquirir los aprendizajes.

Si bien hay una gama importante en cuanto a las tendencias que se han descrito en este apartado, es evidente que la modalidad *blended* permanece como recurso de innovación en diversos escenarios lo que permite visualizar que dichos espacios son un opción que apunta a mejorar las condiciones en los entornos o disciplinas que se están relacionando a partir de la integración de una modalidad híbrida, en este sentido prevalece la tendencia de los recursos tecno educativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

**A manera de cierre del capítulo**

Es importante mencionar que el modelo *blended* ha sido un gran vínculo para lograr los aprendizajes activos en los procesos de los estudiantes, pues éste se centra en la autonomía y en las habilidades que debe desarrollar en los dos escenarios donde se han de posicionar los contenidos diseñados para el modelo considerando los aspectos sincrónicos y asincrónicos. En este mismo sentido se retoma la figura del docente a partir de mostrar las habilidades y competencias que debe desarrollar para la gestión de las actividades en ambos escenarios; el rol responde a objetivos distintos, sin embargo, si estos se estructuran bajo la misma dinámica de interacción que el modelo apremia entonces se desarrolla de forma inherente un intercambio en los procesos de enseñanza entre los sujetos y los entornos.

La implementación de esta tecnología en la educación ha sido como respuesta a los contextos sociales y las actividades de la vida cotidiana que han demandado enseñanzas innovadoras que resuelvan ambos escenarios, es por ello que, al modificar los contenidos para trasladados a la modalidad digital se debe tener un control de los alcances tecno pedagógicos, puesto que ello da respuesta a la asertividad en la operatividad de los mismos, es desde esta mirada que no se deben focalizar en el empleo de las tecnologías como principal factor, sino en los contenidos pedagógicos que den respuesta a la integración del modelo.

De esta manera se ha atendido que comprender dicha transición no es sencilla y no es efectuada en serie , más bien responde a las características del propio contexto donde se quiera replicar, en así como el modelo se ha ido adaptando; pues históricamente se desarrolló para apoyar en las capacitaciones de la urbe empresarial y cómo desde este sector se fue anidando en la

educación como una opción innovadora y no tradicionalista, buscando posicionarse como una enseñanza normaliza en cuanto a los escenarios tecno educativos, pues su dinamismo y facilidad de interacción lo ha permitido.

Es importante destacar que, si bien ha respondido a niveles idóneos de adaptación, esto se debe a la sinergia en los componentes presenciales y digitales, la flexibilidad de integración, permitiendo una pasividad en el aula del estudiante y una proyección activa en el entorno digital, de esta manera responden a los objetivos planteados y las actividades.

Al hablar de adaptación del modelo *blended* reconoce no sólo a las habilidades y las competencias como resultado de su implementación, sino a las diferentes disciplinas que han desarrollado sus contenidos susceptibles a la inserción en la modalidad, mismas que desde su especialización están siendo ligadas a las tendencias educativas actuales, siendo una opción que debe responder a la formación directa o indirecta del perfil de los sujetos que se relacionan entre sí, atendiendo la interacción de la metodología *blended* como punto de partida para propiciar mejores condiciones desde su línea de aplicación.

## CAPÍTULO IV: ESCENARIOS CURRICULARES GLOBALES, NACIONALES Y LOCALES DEL PROFESIONAL DE LA GASTRONOMÍA Y SU MIGRACIÓN HACIA LAS TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS

En este apartado se presenta un acercamiento a las diversas instituciones y documentos que han sido referentes para la formación del profesional de la gastronomía, partiendo del derecho cultural explicado en la Declaración de los Derechos Humanos (2001), y el reconocimiento de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura como patrimonio cultural inmaterial, es desde esta particularidad que se ha buscado el resguardo de la gastronomía, así mismo, la Organización Mundial del Turismo (2016), a través de la Red de Gastronomía (2019), han descrito su estrecha relación con el turismo y de qué manera es visto en el campo nacional y local.

Por otra parte, se cuenta con la revisión y el análisis de las mallas curriculares de siete países distintos, con el fin de conocer y contrastar el contexto en el que se considera la profesionalización de la gastronomía y su vinculación como un espacio de formación, y de qué manera se ha perfilado para ser reconocida como un sector que impacte en contextos culturales, sociales y económicos, así como su estrecha relación con otras áreas de especialización. De esta manera se ha logrado mostrarse conforme a una serie de características que se encuentran presentes en el perfil de egreso de las instituciones, marcando distintos elementos y posturas que diferencian al chef del gastrónomo en relación con su formación académica y espacios para laborar. Todo ello con el fin de identificar el impacto y la vinculación que existe con la enseñanza digital y tradicional.

Para dar cierre al capítulo se revisó el aspecto nacional y local de las instituciones que, como resultado del análisis de las diferentes mallas curriculares, buscan la implementación de tecnologías en los programas académicos, optando por un modelo diferente al tradicional. En México la educación mediada por tecnologías es vista como eje de transformación, innovación y educación de calidad, por ello es importante considerar la interpretación y relación de los discursos institucionales y el profesional de la gastronomía en un panorama social con un apego mayor a las mismas.

### 4.1 Instituciones que perfilan y coadyuvan en la formación del gastrónomo

Reconocer la figura del gastrónomo a nivel global y su caracterización profesional ha sido un proceso que se ha vinculado a lo largo de la historia desde distintos enfoques, por lo que, es importante considerar a la gastronomía como un derecho cultural, tomando como base la Declaración de los Derechos Culturales, sentada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Considerando el término cultura como que en el las "producciones materiales y no materiales, creencias, valores, regularidades normativas, y la capacidad de los seres humanos de interpretar y simbolizar el entorno físico y social, a través de manifestaciones creativas, ideas prácticas y conocimientos que transmitimos de generación en generación" (Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, 2001, p. 2), reconocer estos bienes intangibles como elementos que se han transmitido de generación en generación, conserva no solo espacios de colectividad en el resguardo cultural, sino como un elemento que coadyuva a la patrimonialización de la gastronomía y su interacción de la cultura como un derecho que cada uno de los individuos posee solo por el hecho de reconocerse como tal.

Para proteger este derecho la declaración Universal de los Derechos Culturales en el artículo 5, se hace referencia a que:

> … toda persona tiene el derecho de expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee, particularmente, en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una capacitación de calidad que respete plenamente su identidad cultural; toda persona debe poder participar en la vida cultural que elija y ejercer sus propias prácticas culturales, dentro de los límites que impone el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales… (Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, 2001, p. 7).

El resguardo y protección de los aspectos culturares han logrado brindar una identidad a los individuos, ya que el cuidado de sus creencias, su historia, su construcción y cosmovisión, hoy día no solo se aprecia como un elemento cultural, sino como su eje transformador de una sociedad ávida del cuidado y protección de su cultura.

A partir de esta identificación de cultura, es que la UNESCO se centra en la protección de la cultura material e inmaterial, como se ha mencionado, la gastronomía se ha reconocido como parte del patrimonio cultural inmaterial, desde los documentos remitidos al término de la "Convención para la salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial" del año 2003, es que se establecen los elementos y las acciones a tener en cuenta en cada uno de los estados para su protección y conservación, para ello se requiere precisar en la definición para comprender el patrimonio cultural inmaterial, por lo que se hace mención a:

> ...los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad… (Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2003, p. 2).

Al vislumbrar que cada uno de los elementos inmateriales son resguardados y salvaguardados, debido a la categorización de la cultura inmaterial, deben estar protegidos de primera estancia por el Estado que funge como principal actor para efectuar dicho proceso de preservación, esto con el fin de mantener el sentimiento de identidad que se busca prevalezca en cada uno de los individuos aportando para su cuidado y conservación, por lo que, se ha de entender a este término como aquellas "medidas encaminadas a garantizar la viabilidad del patrimonio cultural inmaterial, comprendidas la identificación, documentación, investigación, preservación, protección, promoción, valorización, transmisión -básicamente a través de la enseñanza formal y no formal- y revitalización de este patrimonio en sus distintos aspectos" (Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2003, p. 3).

En México el reconocimiento de la cultura se centra en la Ley General de Cultura y Derechos Culturales, cuyo objetivo es: "reconocer los derechos culturales de las personas que habitan el territorio de los Estados Unidos Mexicanos" (Comisión Nacional de los Derechos Humanos,

2018, p. 19). En este sentido, en toda persona quedan evidenciados como una condición inherente en su desarrollo social y sobre todo en su esencia como integrante en una colectividad económica y cultural; por ello el Estado mexicano menciona en el Artículo 5 de la misma Ley; que dicho reconocimiento cultural debe estar vinculado a las políticas públicas, y se enmarquen los medios y las estrategias que promuevan, preserven y potencialicen la cultura, vinculada desde distintos entornos, como turismo educativo y social. Comprendiendo entonces que para lograr todo ello se debe ver a la cultura no como un elemento aislado, sino por el contrario se entiende como un punto de encuentro en todo entorno.

En el año 2010 la Gastronomía Mexicana obtiene el reconocimiento de la UNESCO como patrimonio cultural inmaterial, en la cual se proyecta el cuidado de las técnicas y los elementos que prevalecerán para su resguardo, por lo que, será deber de todo individuo involucrado conservar y difundir.

Para garantizar su protección las instituciones deben generar redes que vinculen en su formación aproximaciones en el ámbito cultural, por ello, "instituciones educativas, tanto públicas como privadas dependientes del gobierno, de educación técnica o profesional y terciaria o superior en las siguientes áreas seleccionadas: patrimonio, música, artes plásticas, visuales y aplicadas, gestión cultural y cine" (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2018, p. 86). En este sentido, los agentes especializados en el área se capacitarán para lograr la revalorización y reconocimiento de la cultura y su relación con la gastronomía.

Otro de los principales organismo internacionales que ha logrado impulsar la gastronomía y el turismo, es la Organización Mundial del Turismo (OMT), ha visibilizado que su impacto no solo es los aspectos culturares de una sociedad sino un factor que influye en la derrama económica de la comunidad, por lo cual, hoy se reconoce esta fusión en el término turismo gastronómico, el cual "se basa en un concepto de conocer y aprender, comer, degustar y disfrutar de la cultura gastronómica identificada con un territorio que genere una identidad culinaria" (Organización Mundial del Turismo & Basque Culinary Center, 2019, p. 8). Conforme se han perfilado la preparación de los especialistas en el área han intervenido otras instituciones como la Escuela Culinaria Basque, es así como el año 2015, derivado del primer

foro mundial de turismo gastronómico, se centran en la calidad y normatividad de su la formación de los profesionales en el área.

De esta manera se estructura la Red de Gastronomía de la OMT, quienes reúnen para su constitución a organizaciones, agentes, investigadores, especialistas en la gestión y operatividad del turismo gastronómico, siendo este espacio una plataforma de oportunidades para vincular distintos miembros, diversas áreas y con ello generar redes de apoyo y de colaboración para el impulso de la gastronomía, desarrollando el plan de Acción en el año 2016/2017, con ello se pretende homologar criterios que permitan la potencialización de la gastronomía, el reconocimiento de entornos sustentables y espacios de formación para la enseñanza y trasmisión de los conocimientos, por lo que se planteó actuar "por cuatro objetivos fundamentales que consisten en el intercambio de conocimientos expertos, la generación de conocimientos, la difusión de conocimientos, el desarrollo del talento" (Organización Mundial del Turismo, 2016, p. 10).

Retomando el cuarto objetivo que versa en el desarrollo del talento, se reconoce que el desarrollo formativo del profesional debe ser con una "visión multidisciplinar, flexible y evolutiva, debe impulsar la creatividad y el emprendimiento e incorporar las últimas tendencias para que puedan ser aplicadas con rapidez en el sector. También la creación de redes de contactos es una herramienta clave para aprender". (Organización Mundial del Turismo, 2016, p. 21), entonces este plan buscar dejar la pauta para indicar sobre qué estructura o qué perfiles de egreso se requieren en la formación profesional de los nuevos talentos de cara al futuro reconocimiento de la gastronomía.

Es a partir de este primer plan de acción que, en años posteriores, la OMT desarrolla una guía de turismo gastronómico, como un medio que apoye a salvaguardar y reconocer su potencial, esto se encuentra descrito en un apartado dedicado a la formación de los "agentes facilitadores: entidades de gestión de destino comerciales, locales, etc.; asociaciones turísticas, de cocineros, de productores; universidades y centros de formación, etc." (Organización Mundial del Turismo & Basque Culinary Center, 2019, p. 26). El apartado 1.9. Formación, profesionalización y creación de empleo de la misma guía, se ha enfocado a los factores que se tendrían que enfrentar

como especialistas y los que son necesarios en los aspectos competitivos que la misma dinámica del sector se ha llevado, así pues el papel de la educación y formación turística es clave para que instituciones privadas, empresarios, trabajadores, sector público, universidades y centros de formación profesional, entre otros, cumplan una función fundamental para lograr el desarrollo de un sector sólido y sostenible.

El papel de la educación es primordial en la formación turística que impacte en las estrategias de competitividad del sector, donde la indudable influencia de la gastronomía en los viajes, la creciente demanda del turismo gastronómico y su transversalidad, ha hecho de esta tipología turística uno de los ejes con mayor posibilidad de desarrollo, por tanto, un sector con la necesidad de contar con profesionales altamente especializados, no sólo en turismo y en gastronomía, sino específicamente en el turismo gastronómico, esto puede representar un importante mecanismo de fomento al empleo siempre y cuando se creen condiciones orientadas hacia la competitividad, y se diseñen políticas enfocadas hacia la optimización de oportunidades laborales (Organización Mundial del Turismo & Basque Culinary Center, 2019, p. 33), sin duda para lograr todo ello es necesario considerar que al estar frente al mercado global se debe recurrir a la capacitación y formación de quienes estarán en la ejecución de la actividad, tanto en el entorno nacional como internacional, puesto que es una actividad que eliminará fronteras en su evolución y desarrollo.

Los cambios que se viven en el sector, así como de los actores participantes en el turismo gastronómico permiten observa el surgimiento de necesidades formativas, con la definición de nuevos perfiles profesionales que dominen nuevas técnicas y entornos digitales a la vez que conozcan los valores y el contenido de las propuestas tan variadas que ofrece el turismo gastronómico. El objetivo de estos planes o programas es dotar de la capacitación necesaria a los distintos actores y agentes integrantes del producto turístico gastronómico y proporcionarles pautas concretas de trabajo y herramientas de mejora de la oferta y de esta manera crear un producto experiencial adaptado a las necesidades de la demanda, teniendo en cuenta el entorno y otras tendencias.

Para poder construir destinos gastronómicos competitivos será necesario proporcionar capacitación multidisciplinaria y evolutiva que incorpore estilos diversos basados en investigaciones que se puedan aplicar rápidamente dentro del sector. Por lo que se deben diseñar e implementar planes formativos anuales para los distintos subsectores del turismo gastronómico acordes a las necesidades detectadas con objetivos estratégicos y operativos, y evaluar su cumplimiento estableciendo alianzas estratégicas con instituciones académicas y organismos públicos y/o privados (Organización Mundial del Turismo & Basque Culinary Center, 2019), permitirán dotar al sector del personal capacitado para su desarrollo laboral y mejorará las condiciones en el impacto profesional, desde distintos medios presencial, virtual o a partir de material impreso de formación.

Instituciones como el Conservatorio de la Cultura Gastronómica Mexicana (CCGM), organización cuyo principal objetivo es mantener y sobre todo preservar los usos y costumbres, así como la cultura de la gastronomía como un bien patrimonial. Este organismo es reconocido por la UNESCO, por lo que es importante que se mantengan alienados a ciertas directrices, de tal manera que la formación de los profesionales en el área también es cuidado, cuando alcanzan los parámetros recomendados por el organismo internacional de tal manera que se busca:

> **…**orientar la investigación, la educación y la experimentación hacia enfoques de conservación y de innovación. Las nuevas disciplinas deben reforzar la relación de la gastronomía con la economía, las ciencias de la agricultura, la biodiversidad y con el fomento de los cultivos, la protección de los modos tradicionales de producción agrícola y de preparación de los alimentos… (Conservatorio de la Cultura Gastronómica Mexicana, 2020, p. 5).

Por lo que, el Conservatorio de la Cultura y Gastronomía Mexicana en sus múltiples funciones, reconoce en una de ellas el cuidado y fortalecimiento de la gastronomía y sus especialistas en formación.

En este mismo orden de ideas, la Confederación Panamericana de Escuelas de Hotelería Gastronomía y Turismo (CONPEHT), también ha otorgado un espacio en donde converjan

instituciones especializadas de diversas partes del mundo y con ello mantener los vínculos y estándares que resulten beneficiosos para el sector turístico- gastronómico, su objetivo radica en agrupar a las más importantes casas de estudio de nuestra América, especializadas en la enseñanza y formación de futuros profesionales del Turismo y la Hotelería, que tenga como objetivos centrales, la cooperación académica, el intercambio de docentes y estudiantes, con una mirada puesta en el crecimiento seguro del turismo" (2020, p. 3).

Otra de las principales instituciones que han intervenido en el cuidado y calidad en los programas educativos, es el Consejo Nacional para la calidad de la Educación Turística A.C. (CONAET), el cual es fundado en el año 200 como un " organismo autónomo, imparcial, con representación plural, sin fines de lucro, no gubernamental y reconocido por COPAES, que propicia -a través de la transparencia, objetividad, confiabilidad, pertinencia y relevancia de sus procesos, la mejora continua y el reconocimiento de la calidad de planes y programas académicos de nivel superior en el área turística" (2020, p. 7.). Si bien su función no es indicar si un programa de formación está mal o bien, si busca mantener los estándares de calidad en ellos, además de potencializar las diversas investigaciones y su vínculo directo con el sector empresarial, ya que de esta manera se perfilan los parámetros que la industria demandará de los especialistas egresados.

Sin duda el área de gastronomía ha permanecido de la mano con el área del turismo, sin embargo, a lo largo de estos años y a raíz del reconocimiento de la cocina mexicana como patrimonio ha tomado un cause distinto en su gestión, visibilizando la estrecha y fuerte relación con el turismo, por otro lado, manifestando espacios propios para resguardar, capacitar y formar a aquellos que desean proteger el área gastronómica tanto dentro como fuera de la nación.

Dentro de este marco se ha de partir, desde la Declaración de Incheon Marco de Acción, declaratoria que se genera de los 17 puntos del foro de Desarrollo sostenible para la agenda del 2030, con esta declaración se pretende ubicar el rubro número cuatro, que versa en torno a la educación de calidad, específicamente el punto que atañe esta investigación y por lo que se hace visible el 4.3. donde específica que "de aquí al 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior

de calidad, incluida la enseñanza universitaria" (Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2016, p. 18), esta clasificación permite diversificar la formación superior para que sea factible ampliar los escenarios de acción, como las carreras técnicas que migran hacia una profesionalización y viceversa, puesto que la demanda del mercado nacional y global también ha delimitado los alcances de varias profesiones, considerando distintos factores para su clasificación donde cada país dirige sus alcances formativos en congruencia con el impacto de la gastronomía en la enseñanza del nivel superior.

### 4.2 Perfil académico y área profesional del gastrónomo y el del chef

De acuerdo con la Organización Mundial del Turismo (OMT) es fundamental la formación turístico-gastronómica como uno de los desafíos principales y un papel clave de la educación en el área turística, las estrategias de competitividad del sector donde instituciones privadas, empresarios, trabajadores, sector público, universidades y centros de formación (Organización Mundial del Turismo, 2016), deben apoyarse para generar los perfiles idóneos que busquen reconocer las características que el mercado demanda y de qué manera potencializar las habilidades adquiridas en la formación académica.

Esta formación va encaminada a los aprendizajes de calidad que va a contribuir y equilibrar las competencias que se requieren en el mercado laboral y los sistemas educativos, de esta manera se vinculan ambos escenarios. La Organización Internacional del Trabajo (OIT) promueve los aprendizajes de calidad como prioridad absoluta, ya que no sólo ayudan a los jóvenes a encontrar trabajo, sino que las empresas, además, encuentran a los trabajadores que necesitan; por medio del diálogo social sobre la inadecuación de las competencias y la normalización de las cualificaciones en respuesta a las necesidades del mercado laboral, y mejorar la educación y formación técnica y profesional (EFTP), incluido el aprendizaje, y otras modalidades de adquisición de experiencia laboral y de formación en la empresa. (Organización Internacional del Trabajo, 2018), como un esfuerzo colectivo para garantizar que cada perfil de formación tendrá cabida en el mercado laboral.

Las organizaciones internacionales, los gobiernos, los sindicatos y las asociaciones de empleadores a nivel mundial, regional y nacional han aumentado sus reclamos a favor del

desarrollo o la mejora de los sistemas y programas de aprendizaje de calidad, comprendiendo que los programas educativos se alienan a las demandas que los sectores productivos requieren y el área de gastronomía no dista de esta relación, debido a ello es que se ha considerado de forma distinta el alcance e impacto educativo y formativo dentro del área, haciendo una diferenciación en la formación especializada del chef y gastrónomo, generando distintos alcances en su perfil de egreso de las instituciones; si bien su trascendencia se ha limitado a la oferta de empleo, la formación que se recibe para cada uno dista en las oportunidades de aplicación.

Para contrastar ambos perfiles se ha efectuado un análisis de los programas que se ofertan en diversas instituciones, a partir de la revisión del perfil de egreso, así como el área de aplicación. Para comprender este contexto, se revisaron 145 perfiles, de los cuales 41 de ellos tienden a una formación académica como chef debido a que se han centrado en la práctica y técnica, y el resto de los programas 103 como gastrónomo englobando los diversos nombres que se le ha dado a la disciplina, sin embargo, presentan una homologación en las características de formación que se conjuntan en distintas áreas de impacto.

Es a partir de esta revisión que se logran identificar las características y similitudes de los programas de estudio que han permitido perfilar el área profesional del chef, centrándose en las siguientes:

- Formación cuyo objetivo es enseñar las diferentes técnicas culinarias a nivel regional, nacional e internacional, conocer las tendencias vanguardistas, aprender a manipular correctamente alimentos y utillaje.
- Proporcionar los conocimientos necesarios y capacitar al alumno para desarrollar en óptimas condiciones la profesión de cocinero ejecutando las actividades de: preparación, conservación, terminación, presentación y servicio de todo tipo de elaboraciones culinarias en el ámbito de la producción en cocina.
- Se centran en especializaciones culinarias para la inserción inmediata al mundo laboral, en el área de servicio y alimentos.

- Se busca una verdadera inmersión de clases prácticas combinadas con experiencia laboral real en una cocina de diversos tipos de la industria de la restauración.
- Alcanzar la capacitación necesaria para llevar a cabo los distintos procedimientos inherentes a la cocina profesional y reconocimiento mediante las certificaciones de chef profesional.
- Aplicar las técnicas y conceptos de calidad en la producción gastronómica, a través de la creación, diseño y estandarización de productos y servicios.
- Formación con habilidades y destrezas para asistir de manera adecuada al profesional en cocina en el alistamiento y procesamiento de alimentos en todas las áreas que requiera el establecimiento, acatando las normas de manipulación.
- Aprender técnicas básicas con equipos de alta tecnología para la creación de productos, así como innovar y crear propuestas gastronómicas.

Estos ejes centran el aprendizaje en la cocina como un espacio para su desempeño profesional, dejando de lado la relación con otras disciplinas aunado al tiempo de preparación académica, puesto que, es menor en relación con el gastrónomo y su área es netamente profesional, en este es notable que la formación no permite una visión holística de la gastronomía en relación con la proyección de más escenarios de acción.

Por otro lado, el perfil integral del gastrónomo que se ve unificado a partir de la relación de cuatros áreas de acentuación; en la producción (manejo y técnica de alimentos), administración o desarrollo empresarial, ciencia y tecnología alimentaria y patrimonio gastronómico, es claro que cada institución tiende a potencializar una en específico, sin embargo, son áreas que apoyarán el conocimiento y especialización del mismo, de esta manera algunas de las características de formación son las siguientes:

- Diseñar y ejecutar creativamente productos gastronómicos, fomentando el bienestar social, ambiental y económico, investigando y generando conocimiento sobre temas gastronómicos a nivel global.
- Desarrollar capacidades de dirección, consultoría, asesoría y gestión de productos a empresas de alimentos y bebidas.

- Promover la cultura, historia y tradiciones gastronómicas buscando preservar su identidad, fomentando el comercio justo.
- Distinguir, valorar e innovar el buen comer, beber y vivir a través de la planeación, organización y control de empresas alimentarias, y la aplicación de conceptos, técnicas y metodologías culinarias, administrativas y tecnológicas.
- Comprender el fenómeno alimenticio desde los puntos de vista científico, cultural, culinario y administrativo para incursionar en medios y ambientes del turismo internacional.
- Participar en proyectos de investigación del sector turístico y gastronómico.
- Diagnosticar, diseñar y planificar soluciones a los problemas que se enfrente durante la práctica gastronómica.
- Conocimientos tecnológicos de la química de los alimentos, la nutrición, la evaluación sensorial y los parámetros de la calidad.
- Transformar el sector culinario mediante la administración de empresas del ramo, impulso de proyectos, organización y promoción de magnos eventos y servicios, así como en la elaboración, producción e innovación de alimentos y bebidas, bajo estándares de calidad y excelencia internacional, con actitud permanente de liderazgo, servicio, responsabilidad y respeto hacia la disciplina, la sociedad y el medio ambiente.
- Formación interdisciplinaria que combina conocimientos gastronómicos, científicos, creativos, empresariales y humanistas, necesarios actualmente para desempeñarse con éxito en el mundo de la gastronomía, el servicio y la industria alimentaria.
- Elaborar proyectos de inversión que contribuyan a la formación de nuevas empresas en la actividad turística, hotelera y gastronómica.
- Innovar e investigar, pasando de las técnicas ancestrales de la cocina regional a las nuevas tendencias culinarias.
- Tener una sólida preparación técnico-científica; en las macromoléculas biológicas, conocimiento de las principales reacciones químicas, bioquímicas y transformaciones de macromoléculas que ocurren durante la producción, transformación y conservación

de productos alimenticios; comprensión de los conceptos fundamentales del análisis matemático y algunos conocimientos básicos de análisis estadístico.

- Conocimientos básicos relacionados con el papel fisiológico y funcional de los nutrientes, la adquisición de habilidades operativas para determinar las características nutricionales de los productos alimenticios, la adquisición de los criterios fundamentales para una dieta equilibrada.
- Habilidades en toda la cadena alimentaria, que se estudia y analiza con una visión transversal de las disciplinas de las ciencias de la alimentación y la nutrición, la gestión y el marketing, el diseño de alimentos, la legislación y la historia de los alimentos. y cultura alimentaria.
- La actividad profesional del egresado tendrá lugar principalmente en las empresas agroalimentarias, turísticas y de restauración, en los organismos de mejora y protección de la calidad de los alimentos y productos típicos, en los organismos dedicados a la formación y comunicación alimentaria y la comunicación gastronómica.
- Implementar innovaciones gerenciales y tecnológicas vinculadas a los oficios, con miras a lograr resultados cualitativos y económicos.

Y es a partir de reconocer estas diferencias en las especificaciones de formación, que se ha de ver a la figura del profesional del gastrónomo como un perfil con mayor impacto en distintas áreas que le permitan, reconocer y desempeñarse en entornos diferentes a la cocina en contraste con el chef, si bien es una separación que no se hace tan notoria en la industria de alimentos, si se percibe en otros espacios, como ha hecho referencia la OMT que ha buscado a partir de la Red de Gastronomía que se precise en esta distinción, en la que no sólo se le relacione en el área laboral de la cocina, sino con la capacidad de vincular su contexto laboral y académico, puntualizando en la adquisición de competencias más allá de la propia esencia de la carrera, así como en el fortalecimiento y capacitación y con ello dar respuesta de carácter mundial a la visión de la gastronomía como factor de impulso financiero, social y cultural.

### 4.3 Trayectorias profesionales del gastrónomo en instituciones públicas y privadas a nivel global, nacional y local

El área de formación en gastronomía se encuentra estrechamente vinculada al turismo y por lo tanto su profesionalización será caracterizada por cada uno de los contextos nacionales de acuerdo con cada región, por lo que, la educación superior seguirá este proceso alineado a su interés y nivel formativo. Para entender cómo se ha ido desarrollando se han seleccionado programas curriculares tanto del continente americano como europeo.

Destacando países como Colombia y Perú por su notoria participación en el área gastronómica así como el reconocimiento en la gestión de la cocina respecto a la técnica y su fusión de ingredientes, por otro lado, Estados Unidos de América permitirá conocer las condiciones que su propio sistema educativo ha impulsado para el fortalecimiento del sector y por ultimo examinar el plano nacional como punto de encuentro ante la necesaria formación de profesionales capacitados como respuesta a una gastronomía nombrada patrimonio de la humanidad.

En el caso de Europa se ha elegido a Italia, puesto que al igual que la cocina mexicana, la dieta mediterránea es considerada patrimonio de la humanidad, Francia como una de las cocinas con mayor impacto y reconocimiento histórico y refinamiento en el mundo y por último España puesto que es el único país que ha constituido la Real Academia de Gastronomía (RAG) para proteger las técnicas e ingredientes de la cocina española regional y tradicional.

Considerando los estándares descritos en el plan de desarrollo 2030, cada país ha intentado responder a ello, al vincular los programas de formación y los requerimientos que el sector laboral demanda, como es el caso de Colombia en donde el Ministerio de Educación, especifica en su normatividad que la división de la educación superior partirá de dos clasificaciones importantes: de primera mano recae en el carácter académico el cual consiste en definir los alcances y competencias que deberán desarrollar durante su formación profesional, para ello se ubican en: Instituciones Técnicas Profesionales, Instituciones Tecnológicas e Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas (Ministerio de Educación Colombia, 2020), siendo

estas en las que deberán centrar sus programas de acuerdo con las modalidades de formación que están calculadas en los alcances de cada uno de los mismos, para el caso del área de turismo y gastronomía, se enmarcan como profesionales de las tres áreas de formación.

En Perú el Ministerio de Educación ha dado respuesta mediante el establecimiento de instituciones de educación superior, especializadas, es decir escuelas de educación superior pedagógica (EESP) y escuelas de educación superior tecnológica (EEST), las primeras se centran en el área de formación pedagógica y las segundas en la formación especializada con fundamentación científica y el desarrollo de la investigación aplicada (Ministerio de Educación Perú, 2020). Se orientan, al dominio de las ciencias aplicadas y a la asimilación de técnicas y procedimientos; en este sentido el área de servicios tanto turística como gastronómica están inmersas en este rubro de ahí que los programas de formación recaen en particulares especializaciones, por otro lado, los institutos tecnológicos serán más flexibles, así como los procedimientos académicos asociados a ellos puesto que se quedan en la formación a partir de las habilidades que se adquieren, al término del curso se otorga un reconocimiento con validez oficial de la nación.

Para el caso de México la Educación superior busca la especialización en las distintas áreas, por lo que, para llegar a ello, debe concluir la educación de bachillerato (Morones, s/f). En el caso de la formación en gastronomía es particularmente centrada en el campo de las ciencias sociales, por lo que se pue impartir el programa en "subsistemas de universidades públicas y privadas, educación tecnológica, universidades tecnológicas, por ello los niveles de formación son de licenciatura y nivel tecnológico, si bien hay programas a nivel técnico estos responden a otros subsistemas educativos" (González & Rueda, 2021, p. 137).

En Estados Unidos de América, el sistema universitario es responsabilidad de cada uno de los estados y sólo responden a las características que la política federal establece, las universidades públicas o estatales reciben fondos federales, sin embargo, las instituciones privadas no, por lo que pueden modificar sus procesos de enseñanza sin apegarse completamente a lo establecido por el estado, si bien la educación es descentralizada, todos los niveles e instituciones se apegan a las normas que regulariza el Consejo de Acreditación de Educación Superior (CHEA). La

estructura del sistema de educación superior oferta diversas opciones como son: Diploma de escuela secundaria, Certificado (Sub-licenciatura o vocacional), Diploma (Sub-licenciatura o vocacional), Grado Asociado, Licenciatura, Primer Grado Profesional, misma que se pueden impartir en universidades o en institutos tecnológicos, de esto es que dependerá el titulo otorgado y el nivel de especialización y formación en el área elegida (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2020).

Con respecto a las universidades en Europa y de acuerdo con los objetivos que se trazaron en el Marco Común Europeo se presenta similitudes en la obtención del grado en los tres países, sin embargo, hay contextos que particulariza el sistema de educación superior, en el caso de Francia la educación superior se imparte en instituciones estatales y privadas ambas deben seguir los lineamientos que determina el Ministerio de Educación, así como las tendencias de acuerdo con las políticas estatales, la educación superior se orienta hacia la formación desde el segundo ciclo, siendo este la primera etapa de formación profesional se subdivide en:

- La escuela de educación general y tecnológica que sólo dura 3 años y genera titulaciones de bachillerato
- La escuela profesional que son 2 años más de estudio donde al culminar la etapa educativa obtienen un diploma certificado en la capacidad profesional que se formó

Otra opción es el bachillerato profesional en el cual se complementa la educación y el primer ciclo de los estudios universitarios, debido a que la etapa de formación universitaria también se encuentra en categorías, donde el segundo ciclo es un espacio de formación de tres años en adelante y son para licenciatura o ingeniería (Ministerio de Educación Francia Ministère de L´europe et des affaires étrangères, 2020).

Italia al igual que Francia esta subdividido en ciclos académicos, la diferencia son los periodos en los que se concluyen, es así como el segundo ciclo se centra en dos opciones de educación, asistir a la escuela secundaria o bien a los cursos regionales de educación y formación profesional, por ello deben elegir el perfil que desean cursar para ejercer o bien postular para la obtención del grado, que equivale a la educación superior. Toda institución debe estar regida y

reconocida por el Ministerio de Educación para poder otorgar validez a los niveles de formación académica (Ministero dell'Istruzione y Ministero dell'Università e della Italiano, 2020).

El sistema educativo Español sigue una política descentralizada, con ello cada estado puede adecuar sus políticas académicas, alineadas a los parámetros que determina el Ministerio de Educación y Formación Profesional, la educación superior es prácticamente la última etapa de formación, sin embargo, hay una categorización, debido a la línea de especialización de enseñanza universitaria o la formación profesional; en las cuales se debe obtener el grado de acuerdo con las áreas de *expertis* de la carrera (Ministerio de Educación y Formación Profesional España, 2020).

Al identificar los sistemas educativos de los distintos países ahora se tiene una visión con mayor amplitud, ha permitido reconocer el amplio bagaje en las ofertas académicas y programas en las instituciones que cuentan con la formación profesional del gastrónomo o bien en las áreas afines que se han relacionado de manera directa, para ello se ha de identificar cómo se han gestado y de qué manera se han hecho presentes para responder a los momentos históricos culturales que hoy colocan a la gastronomía como un sector de impacto para la creación de fuentes de empleo; de tal manera que se ha efectuado una búsqueda en cuatro países de América y tres países de Europa, para ello la selección y delimitación de las Instituciones se consideraron elementos específicos que permitan la estratificación y elección de elementos de los programas y mallas curriculares, a partir de ello se describe la particularidad de las de instituciones en cada uno de los países.

De acuerdo con la lista vigente al mes de marzo del 2019 de las instituciones acreditadas por el Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística (CONAET), en México se cuenta con 51 instituciones vigentes entre públicas y privadas, por lo que para su revisión se han seleccionado solo las que su nivel de formación sea educación superior o técnico superior universitario, considerando que el profesional técnico será denominado como CHEF, mientras que, no se consideran programas que su impacto fuera netamente administrativo.

Para el caso de Colombia, como se ha descrito los niveles educativos en la formación superior responden a las certificaciones otorgadas además de una carrera superior, por ello se han estudiado aquellas que estén reconocidas por el Ministerio de Educación, y cuyo perfil este encaminado a la formación en el área gastronómica, se ha considerado los niveles técnico, tecnólogo y profesional, puesto que la misma situación social del país y el ímpetu que se tiene por impulsar con mayor fuerza el reconocimiento de la cocina colombina, se ha colocado a la gastronomía como una carrera técnica que a estos niveles es remunerada, en la búsqueda se revisaron instituciones educativas públicas y privadas de los 29 departamentos en los que se segmenta el país, es necesario mencionar que Colombia no cuenta con una institución que regule o certifique los programas en el área de turismo y gastronomía por ello es que se recurre a las características generales de formación que delimita el Ministerio.

En cuanto a las instituciones de Perú, se ha hecho una revisión en las que se han reconocido los programas del área, en niveles tecnológicos y profesionales, tanto en instituciones públicas y privadas de 21 departamentos de la región, en este caso la formación profesional esta segmentada por áreas de especialización, por lo que, la gastronomía y el turismo se centran en programas de gestión gastronómica y arte culinario, desde niveles técnicos hasta profesional, así lo determina el Ministerio de Educación, de igual manera tampoco se cuenta con una institución que acredite la calidad o certifique los programas de este sector en específico; sin embargo, se apegan a lo que determina el Ministerio.

Otro elemento que se consideró para los tres países, es su calidad como miembros activos de la Confederación Panamericana de Escuelas de Hotelería Gastronomía y Turismo (CONPEHT)**,** con instituciones registradas, sin embargo, se han retomado sólo espacios que no se hayan referido en la búsqueda por institución o distrito y sólo centrarse en programas del área de gastronomía, dicho espacio ha permitido relacionar y seleccionar a las naciones que por reconocimiento internacional han impulsado a la gastronomía como un medio de atracción económica, así como un elemento indispensable propio del turismo gastronómico.

Estados Unidos de América es uno de los países con una economía más estable y una vasta, diversidad cultural; se ha de relacionar que si bien no es un país con una amplia cocina

reconocida por el mundo, alberga a las instituciones mejor rankeadas a nivel global, respetando y fusionando técnicas que le otorguen niveles altos en su construcción culinaria, por ello se han seleccionado algunas instituciones del ranking mundial y de la Asociación Americana de Cocina misma que permite regular los programas que se imparten, manteniendo los niveles que el proceso formativo, considerando instituciones públicas y privadas, de nivel técnico y profesional, excluyendo las certificaciones profesionales o bien de tipo Diplomado.

En cuanto a Italia se revisó el listado de las universidades del Ministerio de Educación que tienen reconocimiento y están distribuidas en las regiones del país, esto con el fin de seleccionar aquellos programas que su ciclo de formación este orientado al área, en el caso de Francia la búsqueda se realizó de acuerdo con el listado oficial del Ministerio considerando los programas que correspondían al 2º ciclo de formación así como el bachillerato tecnológico que atañe al primer ciclo universitario otorgando el título de licenciatura profesional. En España se examinó el listado de las universidades de acuerdo con la red de comunidades autónomas que reconoce el Ministerio de Educación considerando el grado obtenido a nivel superior y el grado medio de bachillerato o bien nivel técnico en ambos.

De la información anterior se muestran las instituciones que cuentan con programas afines al área dentro de su oferta académica y se encuentran distribuidas de la siguiente manera tabla 1:

**Tabla 1**

*Relación Instituciones públicas y privadas*

| País | Públicas | Privadas | Total |
|---|---|---|---|
| México | 8 | 19 | 27 |
| Colombia | 2 | 20 | 22 |
| Perú | 0 | 27 | 27 |
| Estados Unidos | 8 | 12 | 20 |
| Italia | 11 | 6 | 17 |
| Francia | 10 | 3 | 13 |
| España | 5 | 15 | 20 |
| Total | **44** | **102** | **146** |

Fuente: Elaboración propia, 2020

Es entonces notorio que las instituciones que tienen mayor presencia son las que se ubican en el sector privado, para el caso de las públicas en Perú ninguna de las revisadas cuenta con un programa académico en el área, por el contrario están encaminadas a la formación en el turismo y sus referentes como agencias de viajes o guía de turistas, esto sin duda responde a la cantidad de departamentos que cuentan con espacios donde una de las principales fuentes de ingreso es este tipo de actividades.

Para el caso de México las instituciones públicas están enfocadas en la formación profesional y tecnológica, estas se encuentran en distintos destinos turísticos o de impacto industrial; Colombia refiere dos espacios de formación netamente tecnológica es decir no se dicta de manera profesional; para el caso de los Estados Unidos de América, las instituciones son universidades comunitarias que están enfocadas en la obtención del grado, como *bachelor degree.*

En Italia y Francia donde se presenta un mayor número de instituciones públicas hace referencia a que la educación en estos países el Estado cubre gran parte de los costos de matrícula en las instituciones estatales, aunado a que pocas instituciones privadas ofrecen el grado, en su mayoría se quedan en diplomados o cursos de tres meses, sin nivel profesional, más bien como especializaciones posteriores a la educación formal. Para el caso de España el programa de gastronomía se había puesto en manos de instituciones privadas, sin embargo, es estos últimos años han comenzado algunas instituciones públicas a darle un giro a la formación del gastrónomo, desde el área de ciencias y tecnologías alimentarias lo cual es muy reciente y por ello impacta en la cantidad de instituciones con dicha oferta.

Esto conlleva a comprender que la amplia variedad de instituciones que ofertan se encuentra en el sector privado, responde a la necesaria inversión en equipo y materiales para la ejecución de la profesión encareciendo y segregado hacia un perfil más elitista la formación en gastronomía.

Los programas que se revisaron fueron considerados por las instituciones que se imparten, retomando la modalidad virtual, presencial o con la integración de componentes digitales. Para el caso de un escenario virtual se debía contar con un sitio en el que se imparta el programa

completo de formación, por otro lado, si solo recaen en algunas unidades con acercamiento a los espacios digitales era consideradas como componentes digitales, para González y Rueda (2021), discurren que esta división es importante puesto que:

> …esto permite encontrar alternativas diferentes en los procesos de enseñanza en un área que se piensa que por su particularidad debe ser netamente presencial, esto permite ubicar escenarios futuros de estudio, puesto que hay una clara tendencia en la inserción de tecnología o migración de programas a escenarios virtuales; como ha sucedido en otras áreas, sin duda esta particularidad de los programas remontan a los primeros escenarios de enseñanza en la cocina como lo es el seguimiento de programas de cocina desde casa, donde de manera muy particular se transmitía una técnica y un proceso de producción, son tiempos de digitalización y recurrir a estos escenarios permitirá ampliar el modelo de enseñanza, seguidamente de la optimización de recursos, si bien son una minoría estos en relación a los que se imparten de forma presencial, muestran una oportunidad viable en la formación de enseñanza…(p. 143).

En la tabla 2 se puede apreciar los resultados de acuerdo con la modalidad del programa, que se imparte en los países:

**Tabla 2**

*Modalidad de Enseñanza*

| Por programa | Presencial | En línea | Presencial con componentes digitales | Total |
|---|---|---|---|---|
| México | 24 | | 4 | **28** |
| Colombia | 23 | 3 | | **26** |
| Perú | 28 | | | **28** |
| Estados Unidos | 19 | 3 | | **22** |
| Italia | 19 | | | **19** |
| Francia | 17 | | | **17** |
| España | 21 | | | **21** |
| **Total** | **151** | **6** | **4** | **161** |

Fuente: Elaboración propia, 2020

De los 161 programas encontrados, se revisó y categorizó las unidades que presenta la malla curricular de 145 de ellos, dejando 16 fuera del análisis, puesto que la malla no se encontró o bien la página de la institución no lo ha compartido, para esta categorización se consideró la separación de las unidades en seis apartados, bajo las siguientes condiciones:

- Administración: todo lo relacionado con los procesos económico-administrativo que se vinculan de manera directa e indirecta en la gestión de empresas.
- Producción y servicio: retoma los principios de la práctica y la técnica que se deben adquirir para la elaboración de los diversos productos, así como el servicio y su relación con el comensal.
- Patrimonio: elementos teóricos que se perfilan al reconocimiento histórico cultural.
- Química o Tecnología de alimentos: lo referente al análisis sensorial y reconcomiendo organoléptico de los productos, además del desarrollo en la industria alimentaria.
- Tecnologías de la Información y la Comunicación: vinculado a los recursos digitales, además del software y hardware empleados en la industria del servicio de alimentos y bebidas.
- Otras: abarca unidades de segunda lengua, ética y formación ciudadana, sustentabilidad y área de investigación y metodologías, además de aquellas que son propias de cada una de las instituciones relacionadas con su misión y visión organizacional.

A partir de esta categorización las instituciones públicas muestran una tendencia en la inserción de unidades prácticas, enfocadas a la manipulación y trasformación de alimentos, esto responde a las certificaciones y especializaciones que se dictan en los programas y estos a su vez a los requerimientos académicos que tanto en Estados Unidos y Colombia se centran en las instituciones públicas respecto a la formación técnica, en el caso de México la formación está distribuida en programas técnicos superiores y licenciatura, sin embargo, no hay especializaciones o certificaciones propias en los programas formativos.

En el caso de Italia y Francia el área de producción se encuentra muy por debajo en relación con el resto, esto se puede entender debido a los ciclos de formación puesto que se centran en el área de segundo ciclo que es la formación básica de tipo bachiller y que para esta

investigación se revisó al menos el primer ciclo del grado, así como nivel licenciatura, donde se fortalecen las habilidades desde otras áreas y no sólo la técnica.

En segunda posición se cuenta la categoría denominada como otra, donde las instituciones de Francia se perfilan en el área de las humidades y ciencias sociales, impartiendo unidades como literatura, filosofía e historia, viendo al gastrónomo como un agente desde la relación historio-gastronómico siendo un área amplia en su campo laboral, en el caso de Colombia marcan un mayor porcentaje importante, esto debido a la implementación de los idiomas en el programa, así como las unidades referentes al desempeño profesional y ético, México se centra en los idiomas y en el área metodológica y esto está relacionado directamente con la formación en las Universidades públicas y el peso que se le otorga a la formación en investigación así como el desarrollo de proyectos para la obtención del grado, para el caso de Estados Unidos las unidades se centran en la composición de textos que son parte de la formación profesional y referentes éticos en el ejercicio laboral.

Muy cercano a estos resultados está el área de formación en administración, presentado una relación estrecha entre los países, sin embargo, las instituciones públicas conlleva una carga mayor, se puede inferir que se presenta porque muchos de los programas se dictan en instituciones relacionadas con la gestión de negocios o administrativa, misma que puede estar encaminada a la formación empresarial que en el área de servicios puede estar muy presente, debido al impacto social y visión de emprendimiento para la creación de empresas de alimentos y bebidas.

En cuanto al área química y composición fisicoquímica de los alimentos, sin duda es una de las ramas en la que Italia despunta debido a la dirección que su plan de estudio relaciona directamente al área de ciencia y tecnología al igual que España, en el caso de México, Estados Unidos y Francia hay una estrecha correlación quizás como un reconocimiento de los procesos y productos fisicoquímicos que puedan responder a lo que el entorno manufacturero de productos alimenticios, requiera siendo una oportunidad para la inserción en este campo laboral el trabajar con pruebas y desarrollos de productos, en el caso de Colombia están centradas las

unidades sólo en el reconocimiento de los procesos fisicoquímicos del alimento y se queda en niveles básicos.

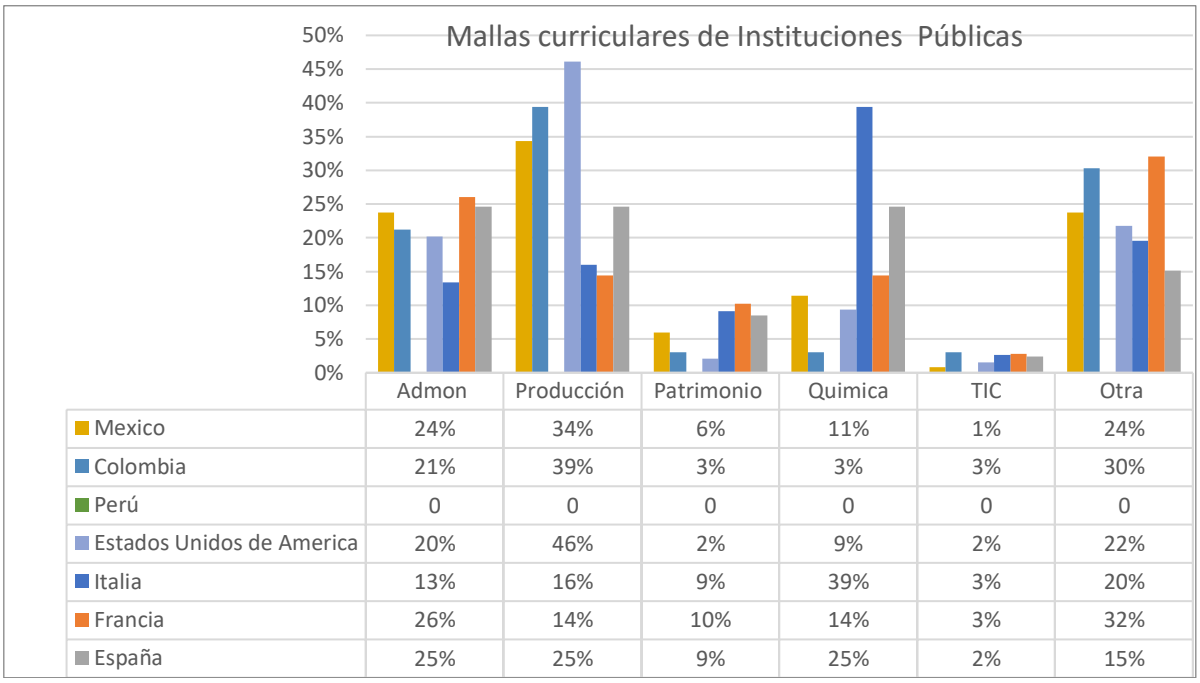
El área patrimonial y su relación directa entre los países con mayor reconocimiento histórico gastronómico, se puede suponer qué debido a la importancia que se ha dado a la cocina mexicana e italiana que son reconocidas como patrimonio cultural inmaterial y son vistas como países que resguardan este bagaje cultural, por otro lado Francia si bien no ha sido reconocida como tal, si ha prevalecido como una cocina con un impacto histórico, social y cultural dentro del área gastronómica, en el caso de Estados Unidos la relación se planeta con la estrecha vinculación en sus procesos migratorios y la fusión de ideologías y cosmovisión que de alguna manera se ven plasmadas en la formación de profesionales en la cocina, para Colombia la malla se centran en la identificación de la gastronomía a través de la historia mundial, factor que ha permanecido en su contra y por lo que no ha podido resguardar su cocina y técnica ancestral en los currículos de formación.

Por último la nula presencia en la formación con relación a la tecnología de la información y la comunicación, esto debido a que en algunas instituciones no está presente y en otras solo se delimita a las actividades y reconocimiento de un software para el áreas de alimentos y bebidas, sin embargo, es irónico que en este momento social en donde se está inmerso en las tecnologías no se estén implementado en la formación de profesionales en el área, puesto que el uso de *software*s operativos son muy frecuentes y por lo tanto muy diversos, sin duda esta nula presencia responde también a la necesaria implementación de recursos tecnológicos y financieros para su proyección curricular y esto implica un costo excesivo para las instituciones públicas que dependen de presupuestos establecidos.

Lo anterior se puede observar en la siguiente figura 1 donde se muestran los países y las categorías de las instituciones públicas.

**Figura 1**

*Análisis de malla curricular sector público*




| | Admon | Producción | Patrimonio | Quimica | TIC | Otra |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Mexico | 24% | 34% | 6% | 11% | 1% | 24% |
| Colombia | 21% | 39% | 3% | 3% | 3% | 30% |
| Perú | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Estados Unidos de America | 20% | 46% | 2% | 9% | 2% | 22% |
| Italia | 13% | 16% | 9% | 39% | 3% | 20% |
| Francia | 26% | 14% | 10% | 14% | 3% | 32% |
| España | 25% | 25% | 9% | 25% | 2% | 15% |

Fuente: Elaboración propia, 2020

Para el caso de las Instituciones privadas la tendencia que se sigue es interesante, pues al igual que las públicas; se centran en la inserción de unidades de producción y de transformación como eje principal de las mallas curriculares, Perú de acuerdo con su oferta institucional las universidades privadas se muestran completamente vinculadas al área técnica de la profesión, y sin duda responde a la implementación de programas de especialidades que tienen en su mayoría las instituciones privadas, en los casos en la formación técnica y profesional. Se marca una gran diferencia en la formación en este rubro en Italia y Francia, puesto que en las instituciones privadas se ha dejado de cubrir el mismo perfil que han delimitado las instituciones públicas y con ello vincularse con otras modalidades, es apostar a la especialización después de los ciclos de formación.

Seguido de este nivel está la formación en administración, es interesante que el cuerpo de las mallas curriculares de estas instituciones recaiga en este tipo de formación, esto quizás responde

al sector económico al que se dirige su matrícula, o bien a la formación de emprendedores o empresarios en el área de la alimentos y bebidas.

Para la siguiente categoría denominada como otra hay una relación directa con la implementación de la enseñanza de idiomas, particularmente inglés y francés con una carga importante en la malla curricular, así como unidades de ética y formación, este apartado no está distante de las instituciones públicas pues en ambos escenarios responden a situaciones similares, incluso Perú mantiene esta misma relación, entre la formación en idiomas como punto importante y competitivo, así como el desempeño profesional desde un actuar, cívico congruente y ético, en el caso de las instituciones europeas prevalece la formación en el área de humanidades y sociales.

En cuanto al desarrollo del área química respecto a las instrucciones públicas aquí se muestra un aumento para los países de América, esto puede responder a que, en las instituciones privadas, en su malla curricular enfatizan en desempeños relacionados con las ciencias de los alimentos, apoyándose para el reconocimiento de procesos industriales con mayor intervención en la industria alimentaria, mientras que para Europa se observa una disminución notoria como en el caso de Italia que para poder incrementar el área de producción ha tenido que desvincular gran parte del área de ciencias y tecnologías.

En la categoría de patrimonio responde con una mirada incluso más compleja, pues se apuesta a un reconocimiento de una cocina global y nacional, como factor de interacción en la cultura de un país, por ello no sólo se queda en la relación de historia y gastronomía, sino se integran áreas como la antropología y la sociología vistas desde perspectivas alimentarias, esto coadyuva a lograr una identidad nacional que se busca apoye e impulse la gastronomía nacional, el caso de Francia resulta interesante puesto que las instituciones privadas han desvinculado las unidades de aporte histórico-gastronómico y se ha traducido en el incremento de unidades de manipulación de alimentos.

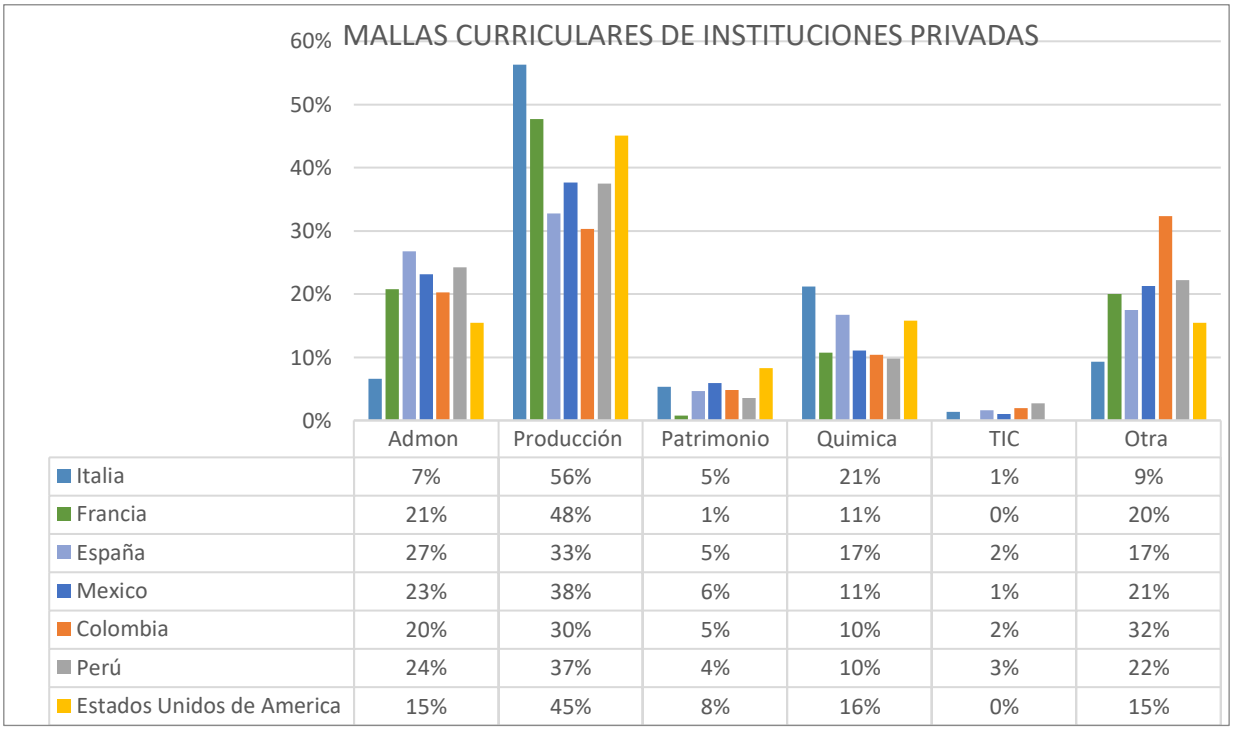
En la gestión de tecnologías de la información y la comunicación se observa una disminución en su implementación y dirección de este tipo de programas, ninguna de las mallas curriculares

destinan un espacio para el manejo y reconocimiento de otros elementos tecnológicos que permitan ubicar a la carrera en la vanguardia, en el diseño y gestión de tecnologías para el área, se podría pensar que en estas instituciones se contaría con el recurso para invertir en el área de tecnologías, sin embargo, no se ve ni se ha pensado como una opción que distinga o aporte al perfil del gastrónomo desde esta área de formación.

Todo ello se puede observar en la siguiente figura 2, donde se incluyen las categorías y los porcentajes respecto a cada país.

**Figura 2**

*Análisis de malla curricular sector privado*




| | Admon | Producción | Patrimonio | Quimica | TIC | Otra |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Italia | 7% | 56% | 5% | 21% | 1% | 9% |
| Francia | 21% | 48% | 1% | 11% | 0% | 20% |
| España | 27% | 33% | 5% | 17% | 2% | 17% |
| Mexico | 23% | 38% | 6% | 11% | 1% | 21% |
| Colombia | 20% | 30% | 5% | 10% | 2% | 32% |
| Perú | 24% | 37% | 4% | 10% | 3% | 22% |
| Estados Unidos de America | 15% | 45% | 8% | 16% | 0% | 15% |

Fuente: Elaboración propia, 2020

Si bien categorizar y reconocer las mallas curriculares permiten construir un panorama general hacia donde se está perfilando la profesión y qué nuevas oportunidades se podrían estar gestando para mantenerse como una carrera con mirada a un futuro profesional prometedor, el identificar los programas permite también reconocer el perfil que se ha buscado de forma global y hacía qué línea se deberá ir encaminado la restructuración o creación de las mallas

curriculares, sin duda y como primera respuesta seguirá los niveles técnicos puesto que la producción y servicio serán la base de formación de los programas, mientras se debe considerar el impacto que se tiene procedente del área administrativa así como los idiomas, todo ello permite diversificar la tarea del gastrónomo, esta vanguardia amplia la mirada en reconocer que hay otros medios que se está implementado para su ejecución.

De este modo es como se puede dictar un programa con la capacidad de producción de manera virtual, puesto que no se centra en la técnica y manipulación de materias primas, sino por el contrario existe una relación muy cercana con las condiciones administrativas y procesos químicos así como los idiomas y las herramientas de investigación que ayudan a fortalecer el carácter social de los programas, es importante perfilar la carrera de manera que pueda responder a las consideraciones globales y nacionales para la formación y creación de empleo como una oferta que se puede generar con la relación de entornos digitales y presenciales.

### 4.4 Perfil profesional local y su relación con las tecnologías de la información

Si bien como se ha observado en el apartado anterior en su mayoría las mallas curriculares de los institutos son de carácter presencial, en países como Colombia y Estados Unidos se imparte el área de formación en gastronomía en línea, o bien en México que algunas instituciones están insertando estos componentes digitales en su formación,

En México las tecnologías inmersas en educación han transitado por diversos momentos y contextos, integrando distintos niveles de formación, Aguilar (2020), propone una cronología de la evolución de la educación a distancia en el país, en la tabla 3 se muestra esta relación:

**Tabla 3**

*Cronología de la Educación a distancia*

| Periodo | Características |
|---|---|
| En 1944 | Se crea el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), cuya finalidad era la obtención del título para los |

| | |
|---|---|
| | docentes que no contaban con ello, su capacitación se generaba a partir de materiales por correspondencia. |
| En 1970 | las universidades en México incursionaron en la educación abierta y a distancia. |
| En 1971 | El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), concluye sus funciones. |
| En 1972 | Se funda el Sistema Universidad Abierta que cambiaría posteriormente su nombre al de Sistema de Universidad Abierta y a Distancia, su objetivo era capacitar a las personas desde escenarios virtuales. |
| En 1974 | El Instituto Politécnico Nacional (IPN), funda el Sistema Abierto para la Enseñanza del IPN, incorporando escenarios híbridos para la educación superior. |
| En 1976 | Se funda el Sistema Abierto de Educación Tecnológica Industrial dependiente de la Secretaría de Educación Pública.<br><br>Se funda el Sistema de Enseñanza Abierta y a Distancia del Colegio de Bachilleres. |
| En 1975 | Oferta de los programas de Licenciatura en educación primaria y preescolar en un sistema a distancia. |
| En 1978 | Cesa la oferta de educación a distancia de la formación en Licenciatura en educación primaria y preescolar en un sistema a distancia. |

| | |
|---|---|
| En 1979 | Se crea el Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). |
| En 1980 | La Universidad Veracruzana funda el Sistema de Enseñanza a Distancia de la Universidad Veracruzana y el Telebachillerato de Veracruz. |
| En 1997 | El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) funda la Universidad Virtual. |
| En 2004 | La Universidad de Guadalajara (U de G) funda el Sistema de Universidad Virtual, con formatos a distancia y semipresencial. |
| En 2005 | Se oferta el bachillerato Oficial en Línea en el Estado de Veracruz. |
| En 2007 | Se funda la Universidad Virtual de Guanajuato, con programas de educación media superior y superior. |
| En 2011 | Se decreta el inicio de los trabajos de la Universidad Virtual de Michoacán. |
| En 2012 | Se crea la Universidad abierta del Estado de México |

Fuente: Elaboración propia, basada en Aguilar (2020, pp. 44-45)

En este sentido, la Secretaria de Educación Pública y el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, a través de la Dirección General de Televisión Educativa (2018), plantean las directrices que permitan la digitalización de la educación, al diseñar proyectos que coadyuven a lograrlo, tal es el caso de la RED EDUSAT, señal que es emitida por la Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE), su principal objetivo gira entorno a proponer mejorar la calidad de los contenidos educativos, así como abatir el rezago educativo, ya que de esta manera se busca que se empleen como materiales didácticos o bien para fortalecer el

panorama de los contenidos curriculares, ha sido punto de partida para lograr la difusión de programas de capacitación (Sistema de Televisión Educativa, 2020).

A partir del éxito y al ver que la diversificación de contenidos educativos era viable en gran parte del territorio nacional aplicado en distintos niveles se genera Red Escolar, la cual se apoya de los contenidos ya creados por la red Edusat y el dominio de un navegador de internet, y se proyecta mediante un televisor, esta red permitió modificar e innovar las herramientas que se empleaban en la tele formación, ha sido un referente para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, a partir de información actualizada (Instituto Latinoamérica de la Comunicación Educativa, 2019). Este modelo de formación ha apostado al trabajo colaborativo entre estudiantes y profesores de diversas latitudes apostando a la construcción de un pensamiento crítico, analítico y reflexivo que permite experimentar el proceso educativo de una forma distinta a la que generalmente se plantea la enseñanza tradicional.

La educación básica ha sido el referente para conocer a partir de pruebas globales el nivel educativo con el que se cuenta en México en relación con otros países, es por ello que también ha sido importante la generación de recursos para ampliar y mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, para ello se generó el proyecto de Enciclomedia para dar cabida a la mejora de los contenidos de los libros de texto que se otorgan de manera gratuita y de esta forma apoyar en su fortalecimiento, en este sentido, se tiene que "el programa es una herramienta didáctica, que relaciona los contenidos de los libros de texto gratuito con el programa oficial de estudios y diversos recursos tecnológicos como audio y video, a través de enlaces de hipermedia que conducen al estudiante y maestro a un ambiente atractivo y colaborativo" (Secretaría de Educación Pública, 2007, p. 2). Si bien la funcionalidad del programa ha sido cuestionable a lo largo de los años, el hecho de comenzar a pensar en construir herramientas que modifiquen la práctica tradicional de enseñanza a partir de la inserción de componentes digitales se muestra como oportunidades que refieran al cambio que se ha dado en el mundo en los procesos educativos y son panoramas alentadores para otros espacios de enseñanza aprendizaje.

Otro de los recursos que se han diseñado para mejorar las condiciones de acceso a la tecnología es el Sistema Nacional e-México, cuya finalidad es que la mayor parte de la población tenga

acceso a las nuevas tecnologías, y que éstas sean el principal medio para que se genere una intercomunicación con el gobierno; este sistema se centró en seis líneas: educación, salud, economía, ciencia, tecnología e industria y gobierno. De esta manera el gobierno federal destinó recursos para que a través de esta red digital interactiva, se generaran estrategias, una de las que atañe a esta investigación es el área educativa la cual busca que el aprendizaje a distancia brinde los servicios educativos de diversas instituciones públicas y privadas, de tal forma que estimulen el aprendizaje como un medio para el desarrollo integral de los mexicanos, promoviendo que la educación sea accesible para cualquier persona, respetando su identidad y su entorno cultural (Secretaría de Comunicaciones y Transportes, 2001).

Este punto permitirá diversificar la educación y el alcance de esta, otra estrategia refiere al área cultural busca fomentar una nueva cultura turística apoyada en los medios electrónicos, y que estos ayuden a diversificar la oferta y mejorar las oportunidades de negocio de la industria turística, y tal como se ha descrito la gastronomía es un eje disciplinar que se apoya del turismo para diversificarse y contar con este tipo de acciones permiten pensar en espacios digitales como alternativa en el proceso educativo.

Si bien son referentes importantes para identificar que en México se ha trabajado de manera constante con la implementación de tecnologías y cómo han logrado modificar distintos entornos y métodos tradicionalistas de procesos de enseñanza-aprendizaje, este panorama sin duda apoya a la necesaria versatilidad que deben poseer los programas educativos a nivel superior que se pueden tornar altamente competitivos a nivel global, puesto que el alcance de estos amplía el panorama que muestra que en México ha habido una respuesta a los cambios globales donde se han modificado los contenidos de enseñanza e incluso el medio empleado para efectuarse.

Es desde esta perspectiva de innovación y actualización de contenidos que el área de gastronomía ha buscado introducir cambios en los programas de formación, por ello se ha hecho referencia a las instituciones que en sus programas han modificado la enseñanza tradicional y han propuesto otros escenarios educativos, de acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis propuesto del contexto, es que se encontraron que solo 4 programas de los 27 revisados

en México, cuentan con la inserción de componentes digitales, las 4 instituciones se ubican en el Estado de México y tres de ellas son dependientes del Sistema educativo de la Universidad Autónoma del Estado de México, cuyo proyecto se centra en la inserción de una modalidad mixta en unidades que se cursan durante diversos periodos.

En estas se enfatiza en el desarrollo de las prácticas profesionales y la estancia profesional, mediante un proceso semipresencial que se dará con el apoyo de las tecnologías de información y comunicación con plataformas de gestión del aprendizaje, tanto de acceso abierto como institucional, con ello se ha de diversificar el perfil de egreso y su relación con un modelo de enseñanza relacionado con las tecnologías por ello se hace necesaria la intervención docente para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a través de la formación y profesionalización del profesorado en las dimensiones pedagógico, didácticas y disciplinares acordes con el modelo curricular de la Licenciatura en Gastronomía (Universidad Autónoma del Estado de México, 2016).

La institución en la que se plantea la propuesta es la Universidad Autónoma del Estado de México, en la Facultad de Turismo y Gastronomía que se encuentra ubicada en la localidad de San Cayetano, Toluca Estado de México, la Licenciatura inicia oficialmente actividades en el año 2000, siendo la primera institución pública que imparte un programa de formación para el profesional en gastronomía, hasta ahora han egresado 22 generaciones, con tres programas de formación diferentes, actualmente se cuenta vigente el F- 16, en que algunas asignaturas se relacionan con su gestión y desarrollo con componentes digitales.

La Escuela de Gastronomía cuenta con una infraestructura compuesta por: cocinas profesionales, cubículos, almacén de equipo y el cuarto de máquinas, aulas y el área de la coordinación que incluye, un laboratorio de cómputo, además de una cocina demo que ha permitido diversificar las sesiones en práctica.

En este sentido, habrá que reconocer el inminente crecimiento de la Licenciatura y la necesaria creación de espacios para fortalecer el aprendizaje del estudiante, se ha ido reforzando la misma a partir de la mejora en infraestructura y superestructura, considerando los ejes de intervención

que el modelo educativo institucional ha delimitado y por lo tanto son los principios que mantendrán la calidad educativa que la comunidad demanda.

El plan curricular de la licenciatura se distribuye a lo largo de 10 semestres o bien 5 años, dentro del programa se consideran unidades de aprendizaje en tres modalidades curso, curso-taller y taller, donde adquieren las habilidades y competencias que determina el plan de estudios y cuya finalidad es que alcancen las competencias necesarias para enfrentarse a un entorno profesional, en el programa actual se han incluido asignaturas desde el primer semestre con componentes digitales, sin embargo, hoy en día se plantea reconocer la percepción de los alumnos al implementar estrategias que permitan perfilar e integrar los contenidos de aprendizaje con una secuencia metodológica que impacte en el estudiante y a su vez beneficie el perfil de egreso del profesional que se está formando.

### 4.5 Conceptualizar la intención del discurso en la caracterización del gastrónomo en el escenario global

Son estas directrices que se han descrito las que de manera puntual han permitido identificar y posicionar a la gastronomía, no sólo como un elemento más relacionado con el área turística, sino por el reconocimiento como un derecho humano, como lo dicta la misma declaración de los Derechos Humanos, donde la cultura forma parte importante para el desenvolvimiento en diversos contextos, mismos que se relacionan con el bagaje histórico que de manera inherente cada entorno social se encuentra inmerso.

La cultura, así como los documentos que le respaldan ven a la gastronomía como un aliado para comprender que el cambio social, histórico e incluso económico, van impactando en la relación de los seres humanos, es claro que a lo largo de la historia de la humanidad se han adquirido técnicas y alimentos distintos que de alguna manera han modificado el escenario actual, es impensable una cocina italiana sin las salsas de tomate; francesa sin el chocolate y la vainilla en la repostería; la misma cocina mexicana que ha fusionado sabores, ingredientes, técnicas, de cada momento histórico que buscaban erigir una identidad ciudadana, sin duda de forma paralela se construyó esta identidad culinaria que hoy día se ha de reconocer como parte del

patrimonio cultural inmaterial, al resguardar y mostrar a la gastronomía más allá de una simple cuestión fisiológica, sino como aquello que de manera intangible deber ser cuidado y protegido por la humanidad; así lo dictaminó la UNESCO y con ello se fortaleció la creciente necesidad de formar y capacitar al personal profesional que debe estar a cargo de este resguardo y difusión.

En este sentido es como la Organización Mundial del Turismo identifica dicha función necesaria como fuente generadora de empleo, estableciendo los parámetros de la guía del turismo gastronómico, de acuerdo con la misma, se debe ver la figura del gastrónomo, como un profesional que no sólo se centra en la preparación y consumo, sino como una parte importante para proteger los aspectos históricos, sociales y económicos que puede representar la gastronomía, a este respecto se dio a la tarea de reconocer al turismo gastronómico como uno de los que más divisas generan a los países que han apostado al rescate y reconociendo de su gastronomía como un punto de encuentro es diversos escenarios globales.

Por ello la Red de Gastronomía ha fortalecido las relaciones entre países miembros con el fin de que los espacios de formación estén regulados y encausados a protegerla y potencializarla; de esta forma se han descrito dos áreas importantes de formación que, si bien de manera muy general realizan las mismas funciones, en lo particular se desenvolverán en escenarios diferentes, es así como el chef perfila sus actividades a la gestión y preparación de alimentos.

Esta visión técnica se vinculó por muchos años a la profesión relacionada con la gastronomía, sin embargo, distintos momentos de cambios sociales, intervinieron para comenzar a comprenderla como profesión atravesaba diferentes áreas de conocimiento como lo son: química, administración y patrimonio; las cuales fueron dando cabida a que se perfilara esta visión con mayor impacto, donde ya no sólo era percibida como una carrera técnica, sino como un área de oportunidad para comprender con mayor profundidad y cómo se entrelazaban estos campos y construir una gastronomía con mayor fuerza tanto en planos nacionales y globales.

Bajo este entendido distintas instituciones hablaron de competencias laborales para la formación ya que, si no sería una carrera dedicada a la técnica y preparación, habría que tener claro cuáles serían los campos de acción para los egresados, y bajo qué perfil se habría de

insertar al mercado laboral, sumando a las competencias laborales que se describían y se hacían notorias en la revisión que establece la Organización Internacional del Trabajo. Si bien la formación del gastrónomo ha permitido reconocer la diferencia de impacto entre el chef y el gastrónomo en la práctica laboral sigue siendo un proceso largo de asimilación, puesto que continúa concentrado en la producción de alimentos, sin duda se deben buscar estrategias que permitan que otros contextos perciban la formación holista del profesional de la gastronomía.

Distintas instituciones en México se han dado a la tarea de cuidar y sobre todo mantener los niveles de calidad en la educación en la preparación del gastrónomo, así como la cocina mexicana como punto de encuentro de otras culturas, por ello el Conservatorio Nacional de la Gastronomía Mexicana y el Consejo Nacional Escuelas de Turismo, han buscado su protección, como parte de la preparación académica han de reconocer que no todas las condiciones de formación van a ir encaminadas al mismo perfil de egreso, sin duda, la prioridad de los dos organismos es correlacionar la calidad educativa en el marco profesional y responder al panorama mundial como se describe en la declaración de Incheon, el planteamiento de sustentabilidad que sitúa a la formación del gastrónomo, en esta mirada empática por el medio ambiente, recordando que, sin espacios dignos para la preparación academia y el desempeño profesional, la gastronomía pierde una parte esencial en la estrecha relación con lo social y humano.

Parte importante de las instituciones se da con el reconocimiento de la gastronomía en distintos escenarios de enseñanza y por ello se han de ubicar al menos tres diferentes entornos; como lo es la educación presencial completamente tradicional en aula, sin embargo, el contexto actual puede reconocer un escenario virtual para la enseñanza y capacitación, sin duda, se pensaría que no es posible un escenario con estas características, no obstante, es una propuesta factible debido a las demandas, por un lado del campo laboral y por otro el amplio campo de la enseñanza remota, la relación con las tecnologías y la enseñanza digital no debe ser distante al perfil de egreso que se logra en un entorno tradicional.

La generación de un programa de estudios en gastronomía, le ha permitido relacionarse en distintos escenarios, puesto que cada avance que se ha dado a niveles globales, nacionales y

locales, han propuesto elementos para la resignificación a la misma, de esta manera dejo de ser visto el profesional de la gastronomía como un preparador de alimento y hoy día se da respuesta a un perfil complejo, el cual ha permitido abrir otros escenarios que tengan respuesta en la viabilidad del concepto y que respalde una denominación de patrimonio de la humanidad, por instituciones especializadas y comprometidas en una construcción de saberes, por lo que:

> …se debe lograr que no sea vista como un espacio de formación netamente práctico, sino que se deben apreciar las distintas ramas de formación, así como un escenario digital que si bien hoy en día no es ajeno a la enseñanza, las instituciones no han logrado ver en las tecnologías un espacio para su apertura en la formación, este espacio habla de la potencialidad del cambio y de la percepción de un entorno virtual para combinar la capacitación y especialización de la carrera, sin duda las tecnologías no son extrañas en la enseña, lo que lo vuelve ajeno es el sentido que se le imprimen y que dista de una posibilidad de modificar y combinar lo presencial. En este sentido se ha buscado dar fuerza a la innovación de un cambio que movilice un escenario distinto pero que recaiga con todo el impacto de la educación de calidad que se busca, así como, responder un escenario global para que se aliste como una opción de seguir relacionándole con la búsqueda de una identidad gastronómica (González & Rueda, 202, p. 144).

En México la relación de los programas académicos mediados por las tecnologías ha sido constante, si bien se han ido perfeccionando, siempre están presentes a partir de labor de distintas instituciones, que proyectan los escenarios globales dirigidos a la educación digital, perfilando a los egresados hacia un intercambio de conocimientos y habilidades que le permitan insertarse a escenarios competitivos.

El plano de la gastrónoma a nivel mundial se ha visto inmerso en un espacio altamente competitivo y sin duda es el reflejo que marca la pauta para que se pueda entrelazar con otros entornos, las organizaciones no han dejado a la gastronomía sin el reconocimiento y la interrelación cultural, social e histórica que ha permeado a lo largo de su evolución, sin duda es reflejo de los cambios inmersos hoy día en la vida y en la formación educativa.

**A manera de cierre del capítulo**

Hoy día la formación del profesional de la gastronomía recae en el resguardo y cuidado de diversos panoramas, tanto nacionales como internacionales, los cuales tienen como potencial su resguardo y cuidado, para ello han mirado en los programas académicos la mejor opción para capacitar y especializar a los profesionales de la gastronomía y el turismo, con esta revisión de los conceptos institucionales, esta formación deber ser vista de una manera holística misma que coadyuve a dar una resignificación a la gastronomía desde la academia y en contacto con el sector laboral.

Con respecto a la revisión de los programas internacionales y nacionales, además de mostrar hacia donde se está perfilando el profesional de la gastronomía, es interesante reconocer las características que se le han impreso a la formación como lo son la carga hacia la ciencia de los alimentos, el área administrativa y sobre todo social; donde el patrimonio sigue siendo fundamental para comprender el paso de la gastronomía de ser quizás una función doméstica hoy día se detalla una academización, por una parte ha sido distinguida como un derecho cultural y por ende se busca su resguardo como patrimonio inmaterial y por otro lado debe corresponder a un escenario global que ha migrado a escenarios diversos para ampliar el proceso de enseñanza, y es justo ésta una de las razones que permitieron encontrar alternativas, en un área que se piensa que por su particularidad debe ser netamente presencial, esto permite ubicar escenarios futuros de estudio, puesto que hay una clara tendencia en la inserción de tecnología o migración de programas a escenarios virtuales.

Pensar en el panorama actual de la gastronomía vinculada a los espacios digitales conlleva, mucho más que empelar un recurso tecnológico, ya que su relación debe responder a la modificación desde la esencia del programa de formación y relevante al desarrollar en un sector social, sin duda esta propuesta no busca solo encasillar a la gastronomía como una alternativa relacionada con la producción, sino reconocer en su perfil aspectos culturales, sociales y sobre todo la perseverancia y el resguardo de las técnicas culinarias nacionales en un mundo globalizado.

## CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE LAS TEORÍAS Y LA VIABILIDAD COMO PROPUESTAS, EN EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA MODALIDAD *BLENDED*

Es este capítulo se aborda la descripción de la teoría del Constructivismo social y diseño instruccional, con el fin de reconocer los componentes que permiten construir relaciones con el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje digital en una modalidad *blended*, para ello se han descrito las características de cada una, partiendo de la conceptualización y significado; desde la postura de diversos autores que permiten relacionarlas en el campo educativo.

De igual manera se ha descrito el aprendizaje cooperativo a partir de la conceptualización y su vinculación con el constructivismo, permitiendo reconocer la relación de socializar el aprendizaje para llegar a considerarlo significativo, para ello se consideran dos factores esenciales; la zona de desarrollo próximo, que busca potencializar la cooperatividad que se presente para construir el conocimiento desde dos vertientes; de manera individual y en colectivo para llegar a los objetivos propuestos, y la mediación en la que el docente se transforma en el mediador y quien será el puente para que el aprendizaje se interiorice, sin duda el aprendizaje cooperativo encuentra en el constructivismo una teoría que respalda la necesaria relación social y cultural que acompañan a los procesos cognitivos.

El siguiente apartado relaciona el modelo de formación *blended learning*, a partir del reconocimiento de la mezcla de los dos escenarios y la potencialidad de ambos para llegar al conocimiento, de esta manera se comprende la relación que permite gestionar la expectativa del alumno y de la generación de recursos en un diseño curricular donde se consideren los objetivos pedagógicos a alcanzar y se tenga en cuenta el escenario tecnológico, es decir que más allá del uso de los recursos digitales es necesario considerar la relación tecno-pedagógica para plantear la transformación hacia la enseñanza híbrida.

Por último, se efectúa un análisis de la potencialidad de las teorías y su relación con la formación del gastrónomo, y de qué manera el escenario global está dictando el cambio en la instrucción, donde el rigor metodológico y la relación digital, aporten al perfil de formación

desde una mirada diferente, en el que la heterogeneidad del programa académico se convierta en un factor positivo para ampliar su panorama de formación profesional.

## 5.1 Teoría del constructivismo social

### *5.1.1 Relación con el constructivismo*

La construcción del significado de constructivismo se ha visto permeado por las diferentes corrientes científicas y de pensamiento a lo largo de la historia, si bien se ha apoyado en las propuestas psicológicas y pedagógicas al intentar conceptualizarlo se ha buscado que no sólo se centre en cómo entender o conocer el conocimiento; sino que se permitan abordar premisas epistemológicas que más allá de un concepto se conozca la postura y relación de una teoría constructivista.

En este sentido Mansoor (2001, p. 2), lo refiere como aquel que precisa en facilitar momentos y experiencias que se encaminen a la construcción del conocimiento por parte del aprendiz, sin embargo, no es cuestión absolutista en el concepto, puesto que, para López-Silva (2013), tomará significados y percepciones diferentes que dependerán del investigador y su relación con las disciplinas en las que se esté perfilando o enfatizando, por ello prefieren "referirse, más bien, al constructivismo como orientaciones constructivistas" (p. 10), permitiendo la integración de distintas áreas que reconozcan la viabilidad del conocimiento.

En diversas posturas parece prevalecer énfasis distintos en su significado, sin embargo, han coincidido en que "el constructivismo no propone que existan principios del aprendizaje que se deban descubrir y poner a prueba, sino que las personas crean su propio aprendizaje" (Schunk, 2012, p. 232), es esta particularidad que permite entender que la propia realidad del aprendiz será la que direccione e interprete su aprendizaje y se comprenda su experiencia, o bien como lo indica Mergel (1988), lo que alguien conoce es aterrizado sobre las experiencias físicas y sociales que son comprendidas por su mente.

La esencia del mismo radicará en comprender que el conocimiento no es el resultado de una copia de la realidad, sino un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información es

interpretada y re interpretada por el sujeto (Serrano & Pons, 2011), que a partir de sus experiencias y sus vínculos externos, comprenden la viabilidad del conocimiento y en cómo se ha de transformar siendo el constructor de sí mismo, en este sentido Cubero (2005), refiere que esta realidad no es ajena a cada uno y por ello suponen una perspectiva donde las conductas determinan los aprendizajes, los cuales no se trasmiten, no se copian, sino son generados de forma autónoma.

Es claro que no hay una postura única en cuanto al significado del constructivismo, puesto que, como se ha descrito depende de las disciplinas que converjan en su perspectiva teórica, sin embargo, se encuentran presentes similitudes que han coadyuvado a clasificar estas "orientaciones constructivistas", las cuales han permitido estratificar los postulados y referentes para lograr una relación con mayor estructura en los procesos educativos, en este sentido se ha de retomar por un lado Serrano y Pons (2011), que han dividido en tres subcategorías especificas refiriendo en quién debe recaer la construcción del conocimiento:

> a) Un constructivismo cognitivo que hunde sus raíces en la psicología y la epistemología genética de Piaget.
>
> b) Un constructivismo de orientación socio-cultural (constructivismo social, socio-constructivismo o co-constructivismo) inspirado en las ideas y planteamientos vygotskyanos.
>
> c) Un constructivismo vinculado al construccionismo social de Berger y Luckmann los enfoques posmodernos en psicología. (p. 4).

Por otro lado, Hernández (2008), hace una propuesta de diferenciación en cuatro criterios:

> a) El foco central explicativo: endógenos y exógenos, por un lado, se centran en las condiciones pedagógicas que les permitan generar nuevos contenidos curriculares y por el otro se refiere a un interés por indagar en los procesos de interacción social. y cultural para lograr comprender el conocimiento que se genere entre los actores.

b) La vinculación con los supuestos realistas.

c) Su procedencia.

d) El papel otorgado al sujeto o sujetos en la actividad constructiva (p. 61).

Retomado la perspectiva exógena y endógena (Schunk, 2012, p. 32) agrega la dialéctica, donde hace referencia a cada aspecto, en cómo se ha de adquirir el conocimiento y se vincula con los distintos escenarios en el que se está expuesto para lograr el aprendizaje:

> Exógena: La adquisición de conocimiento representa una reconstrucción del mundo externo. El mundo influye en las creencias a través de las experiencias, la exposición a modelos y la enseñanza. El conocimiento es preciso en la medida que refleje la realidad externa.
>
> Endógena: El aprendizaje se deriva del conocimiento adquirido con anterioridad y no directamente de las interacciones con el ambiente. El conocimiento no es un espejo del mundo exterior, sino que se desarrolla a través de la abstracción cognoscitiva.
>
> Dialéctica: El conocimiento se deriva de las interacciones entre las personas y sus entornos. Las construcciones no están ligadas invariablemente al mundo externo ni por completo al funcionamiento de la mente. El conocimiento, más bien, refleja los resultados de las contradicciones mentales que se generan al interactuar con el entorno.

Las diferencias entre los constructivismos irrumpen cuando se pone mayor énfasis en la dimensión de lo individual, en el contexto social y cultural, "es así que las discrepancias surgen en torno a las representaciones construidas se pone de manifiesto al papel que se le asigna al objeto del conocimiento" (Hernández, 2008, p. 44), por un lado una propuesta endógena busca que se generen las condiciones pedagógicas y procesos cognitivos para vincularse con el aprendizaje, mientras que la postura exógena apuesta por conocer el entorno social y cultural

como punto de encuentro que apoye el aprendizaje autónomo, comprendiendo que construir no es sólo la actividad relacionada con el "hacer", sino por el contrario convergen factores que desde distintas estructuras generarán conocimiento.

Para Schunk (2012), existe una vinculación del diseño instruccional y curricular con la teoría constructivista, considerando las perspectivas, sociales, culturales, individuales y grupales, y cómo se ha adquirido y retenido el conocimiento (Serrano y Pons, 2011). Por lo que habrá que repensar en los espacios idóneos para generar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con las clasificaciones propuestas por los autores se ha de mostrar de manera puntual los aspectos de las teorías que se han vinculado y que hoy se sustentan desde diversas consideraciones no sólo psicológicas o pedagógicas, sino que además se han relacionado con los aspectos sociales y cognitivos que permita la construcción del conocimiento. A partir de lo expresado por Cubero (2005); Hernández (2008); Serrano y Pons (2011); Schunk (2012); Retamozo (2012); Payer (2017) y Vergel (2014), se muestra en la siguiente tabla algunas propuestas que han ido delimitando en quién y en cómo se propicia la construcción de aprendizajes:

**Tabla 4**

*Construcción de aprendizajes*

| Orientación constructivista | Condicionantes de la teoría | Factores de la teoría | Quién aprende | Cómo aprende |
|---|---|---|---|---|
| El constructivismo psicogenético piagetiano. | El desarrollo de las estructuras cognoscitivas depende del desarrollo previo y varía de una persona a otra. | Propuesta para consolidación de las estructuras cognitivas que permiten explicar las distintas formas de comportamiento. | Privilegia al alumno antes que, al docente, al aprendizaje – y sobre todo al desarrollo psicológico antes que a la enseñanza. | Refiera a las situaciones de aprendizaje por descubrimiento. |
| El constructivismo cognitivo. | Paradigma del procesamiento de información. | Se apoya en tres teorías: | Se centra en el cómo aprender | No propone un mecanismo auto- |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | 1) La teoría de la asimilación o del aprendizaje significativo: el alumno realiza una construcción de sus conocimientos ya sea por la vía discursiva o por la realización de actividades autogeneradas o guiadas.<br>2) La teoría de los esquemas: guían la actividad de distintos procesos cognitivos permiten generar predicciones y la elaboración de inferencias.<br>3) La teoría del aprendizaje estratégico: constituye la explicación científica más valiosa al problema del "aprender a aprender". | mejor en las instituciones escolares. | organizador que actúe como rector de la operación y del desarrollo del sistema cognitivo global. |
| El constructivismo radical. | Para el constructivismo radical, mente y realidad son enteramente construidas. | Sólo conocemos nuestra realidad experiencial y no el mundo exterior. El conocimiento se construye para dar un sentido a las experiencias personales obtenidas desde el lugar biológico y social en el que se encuentra el sujeto | Considera que el conocimiento es adaptativo y es un intento de organizar el mundo experiencial, no tiene como fin descubrir realidad | El conocimiento no puede ser transmitido por otros porque la construcción es definitivamente individual. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | en un momento determinado. | alguna o la supuesta verdad. | |
| Constructivismo social. | Se considera al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. | La propuesta de visualizar la situación educativa como una auténtica comunidad de aprendices en la que el conocimiento se distribuye no sólo interpersonalmente (entre profesores y alumnos, entre los alumnos), sino también espacial y temporalmente. | No niega la importancia del aprendizaje asociativo, pero lo considera claramente insuficiente. | El papel del profesor es el de mediador entre el sistema afectivo-emocional del alumno y las metas socio-culturalmente elaboradas. |

Fuente: Elaboración propia, 2020.

En esta tendencia en los modelos cognitivos el sujeto construye el conocimiento de manera interna, mientras que en los modelos sociales se efectúa una relación con los aspectos externos que convergen para dicha construcción, en cualquiera de los dos escenarios el sujeto es quién de manera activa interactúa en el entorno, por ello el constructivismo en cualquier perspectiva, busca apoyar, ajustar y transformar la información nueva para que sea interiorizada como un conocimiento viable.

### *5.1.2 Teoría del constructivismo social o sociocultural*

Esta teoría resalta la relación con el ambiente externo como factor importante para la construcción del conocimiento, es este principio una perspectiva exógena, donde se destacan las "interacciones sociales en la adquisición de las habilidades y el conocimiento" (Schunk, 2012, p. 230), contribuyendo al aprendizaje a través de la experiencia y de los procesos interpersonales, discursivos, sociales o culturales.

Desde el punto de vista como teoría sociológica consiste en descubrir las formas en que los grupos e individuos participan en la creación de la realidad social, dicha realidad permeará en la manera en cómo se perciben los situaciones sociales en las que interactúen y asumirles como

realidades que les permita actuar e interpretar al mundo, por ello "se considera que la realidad se construye socialmente y que la sociología del conocimiento debe analizar los cambios y procesos por los cuales esto se produce" (Fernández, 2009, p. 1).

Desde otra mirada el constructivismo social se forma a partir de las "relaciones ambiente-yo, es decir el entorno social es un factor que suma a la generación de nuevos conocimientos" (Payer, 2017, p. 2), mediante los esquemas individuales y en comparación con la realidad que les rodea. Esta teoría se enfoca en la viabilidad del conocimiento adquirido a través de la experiencia y esta a su vez se basa principalmente en las observaciones.

Otra interpretación de la teoría surge 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 tendencia de la teoría del constructivismo social de Vigotsky, reconoce que para alcanzar el proceso cognitivo es importante mantener la relación social y cultural, apoyándose en la *mediación*, el cual, "se puede entender como el puente que le permite a una persona llegar a un nuevo conocimiento" (González, 2012, p. 14), considerando todos los elementos que le permitan interiorizar su aprendizaje.

Algunas de las directrices que enmarcan esta teoría son (Ledesma, 2014, p. 42):

> Las interacciones sociales son fundamentales; el conocimiento se construye entre dos o más personas.
>
> La autorregulación se desarrolla mediante la internalización (desarrollando una representación interna) de las acciones y de las operaciones mentales que ocurren en las interacciones sociales.

> El desarrollo humano ocurre a través de la transmisión cultural de herramientas (lenguaje y símbolos).
>
> El lenguaje es la herramienta más importante; su desarrollo va desde el discurso social y el discurso privado, hasta el discurso cubierto (internos).
>
> La zona de desarrollo próximo (ZDP) es la diferencia entre lo que los niños pueden hacer por sí mismos y lo que pueden hacer con ayuda de otros. Las interacciones con los adultos y los pares en la ZDP fomentan el desarrollo cognoscitivo.

Cada uno de esos postulados convergen para llegar a la construcción del conocimiento no solo vinculado desde los aspectos cognitivos sino desde las relaciones sociales, considerando que son los aspectos culturares y afectivos los que permearan en cómo se da la relación con el entorno para aprender.

El lenguaje, el conteo y la escritura se pueden entender como el enlace que le permite a una persona llegar a un nuevo conocimiento, puesto que "una vez que se domina este proceso, el siguiente paso consiste en utilizar esos símbolos para influir y autorregular los pensamientos y las acciones" (Schunk, 2012, p. 243). De esta manera el individuo construye su conocimiento debido a que se le ha enseñado a erigir a través de un diálogo continuo con otros seres humanos, de manera que piense, construya y comunique sus pensamientos (Payer, 2017).

Respecto a generar un proceso autorregulado en la construcción del aprendizaje la internalización tiene que ver con las funciones mentales que se presentan desde dos planos distintos, de tal manera que las primeras tendrán que ver con las funciones naturales, con las que se nacen y que limitan nuestro comportamiento a una reacción o respuesta al ambiente, por otro lado, las funciones superiores son aquellas que se adquieren mediante las relaciones sociales, puesto que el individuo se encuentra en una sociedad específica con una cultura concreta, estas son mediadas culturalmente (Rosas, 2008). Cuando se presenta dicha interacción

con mayor frecuencia también aumenta el conocimiento, puesto que fortalece la relación social y esto impacta en el aspecto cognitivo.

Otro aspecto clave en esta teoría refiere a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que se relaciona con la potencialidad del aprendizaje y cómo posibilitan las relaciones sociales y afectivas con un pequeño grupo de iguales, con el fin de construir conjuntamente el conocimiento, por ello distintos autores han reinterpretado esta propuesta al momento de vincularse con la educación, de esta manera lo describe Schunk (2012),quien hace referencia al aprendizaje que un estudiante logra alcanzar con la mediación correcta, puede ser referida a un docente o al leguaje e interpretación de símbolos, "indica su preparación o nivel intelectual en un área específica, muestra la relación entre el aprendizaje y el desarrollo" (p. 244). En la ZDP un profesor y un aprendiz trabajan en conjunto en una tarea que el alumno no puede realizar de forma independiente debido a su nivel de dificultad, de esta manera se busca que se compartan espacios, pensamientos y herramientas que al relacionarse produzcan cambios cognoscitivos, y desde cada una de las realidades se construyan significados que se comprendan y se interioricen.

La Zona de Desarrollo Próximo; es decir, la distancia entre lo que una persona puede aprender por sí misma y lo que podría aprender con la ayuda de un experto en el tema. es como se produce el aprendizaje de nuevas habilidades cognitivas y afectivas, para generar los cambios deseados en el proceso de asimilación en relación con la información que percibe (Ortiz, 2015).

Rosas (2012), busca rescatar y concretar la relación entre aprendizaje y desarrollo cognitivo, sobre todo aquel que se genera como resultado de la enseñanza y de manera relevante muestra la potencialidad del progreso para reconocer las habilidades que se están adquiriendo. Para Ledesma (2014), la interacción entre el mediador y el mediado es fundamental para impulsar el potencial, donde la mediación se hace presente y construye la formación de distintos tipos de pensamientos, mismos que se tornan críticos, prospectivos; a partir del reaprendizaje, del lenguaje apropiado y la flexibilidad de adaptarse a un nuevo pensamiento y aplicarlo.

Se debe observar al contexto cultural como un factor determinante para la comprensión y adquisición del conocimiento, respecto a los postulados, al considerar al individuo como el

resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Para Lev Vygotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, como algo social y cultural (Payer, 2017). De esta manera el factor social juega un papel importante en la construcción del conocimiento, es decir, con las personas, los objetos y las instituciones que transforman su pensamiento, esta relación con el entorno es lo que ha permitido integrar esta teoría en los aprendizajes, siendo la figura del docente un mediador del conocimiento, así como lograr que la potencialidad del aprendizaje sea un aspecto motivador para el estudiante, fortaleciendo las relaciones afectivas y cognitivas**.**

### 5.2 Diseño instruccional

El diseño instruccional es también llamado diseño educativo, sin duda su concepto es tan amplio y responde a cada percepción con la que éste se visualiza, evidentemente cada significado tendrá relación con los objetivos propuestos en el área educativa, de esta manera como primer punto se habrá de revisar algunas posturas que permitan comprender los diversos alcances y desde qué función particular se centra en la planificación de nuevos contenidos y recursos aplicados.

Para partir de su conceptualización se retoma a Bruner (citado por Chiappe, 2008), quien menciona que, para reconocer el diseño instruccional, se deben "procurar los medios y los diálogos necesarios para traducir la experiencia en sistemas más eficaces de notación y ordenación" (p. 4). Por ello, es necesario centrarse en la planeación, la preparación y el diseño de los recursos y ambientes necesarios para que se lleve a cabo el aprendizaje y este se logre significativamente.

Por otro lado, el diseño instruccional ha sido descrito como "el desarrollo de un curso que sigue un proceso, de forma consciente o rutinaria, con el fin diseñar y desarrollar acciones formativas de calidad" (Belloch, 2017, p. 1). En donde el alcance del curso se consideren todas las acciones o estructuras que impacten en la generación de nuevos aprendizajes.

En este sentido, Clark (citado por Chiappe, 2008, p. 4), describe una tipología basada en cuatro diferentes formas de concebir el aprendizaje y por lo tanto se relaciona de maneras distintas de percibir la Instrucción, las cuales son:

> Instrucción receptiva: La instrucción es vista como un proceso que facilita la transmisión de mucha información, el papel del diseñador instruccional está centrado en asegurar la función comunicativa.
>
> Instrucción directiva o dirigida: La instrucción cumple una función de organización de contenidos que van de lo simple a lo complejo, estructuración de la evaluación y su retroalimentación. El diseñador instruccional atiende la coherencia y pertinencia de los contenidos, los objetivos y las actividades de aprendizaje, hacen más activa la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
>
> Instrucción por descubrimiento guiado: El aprendizaje es un proceso activo y constructivo mediado por la resolución de problemas y, en consecuencia, la instrucción tiene como responsabilidad proveer escenarios adecuados para la solución de dichos problemas, y los recursos pertinentes para el efecto.
>
> Instrucción exploratoria: Es un proceso que debe diseñar y proveer redes de recursos pertinentes y relevantes al proceso individual de aprendizaje del estudiante. El diseñador instruccional abordará una labor en extremo compleja, la cual se enfoca en intensificar el carácter constructivista de los ambientes de aprendizaje.

Si bien el aplicar una u otra de las tipologías, no es sinónimo de éxito absoluto en su desarrollo, si deja una puerta bastante amplia en el que cada proceso y diseño se deberá enmarcar con los requerimientos específicos que ayuden a la ejecución de las tareas formativas.

Se debe considerar que el diseño instruccional “persigue los principios de crear ambientes de aleccionamiento colocando materiales claros y efectivos con un enfoque constructivista en el que se ejecutan varias tareas, y éstos promuevan la asimilación” (Obregón y Flores, 2019, p.10).

Por lo que, se debe generar un diseño optimo en el que se logre la interacción de los estudiantes en los entornos de aprendizaje que beneficien su perfil educativo.

Existe un abanico de opciones de los modelos del diseño instruccional que se logran implementar, en los distintos niveles y áreas educativas, sin embargo, es necesario reconocer qué características corresponden a cada uno y de qué manera surge su desarrollo, en este sentido en la siguiente tabla 5 se retoman algunos ejemplos basados en Belloch (2017), que se poyan en el diseño instruccional y su implementación:

**Tabla 5**

*Diseño instruccional y su implementación*

| **Modelo** | **Objetivo** | **Implementación** |
|---|---|---|
| Modelo de Gagne | Busca integrar los aspectos de las teorías de estímulo-respuesta y de modelos de procesamiento de información. | Se realiza a partir de del cumplimiento de diez funciones<br>1. Estimular la atención y motivar.<br>2. Dar información sobre los resultados esperados.<br>3. Estimular el recuerdo de los conocimientos y habilidades previas, esenciales y relevantes.<br>4. Presentar el material a aprender.<br>5. Guiar y estructurar el trabajo del aprendiz.<br>6. Provocar la respuesta.<br>7. Proporcionar feedback.<br>8. Promover la generalización del aprendizaje.<br>9. Facilitar el recuerdo.<br>10. Evaluar la realización |

| | | |
|---|---|---|
| Modelo de Gagné y Briggs | Se integra a partir de 4 niveles de sistemas | A partir de cada categoría en los niveles descritos<br>Nivel de sistemas<br>Nivel de curso<br>Nivel de elección<br>Nivel de sistema final |
| Modelo ASSURE de Heinich y col. | Tiene sus raíces teóricas en el constructivismo, partiendo de las características concretas del estudiante | Por sus siglas las fases son las siguientes:<br>1. Analizar las características del estudiante.<br>2. Establecimiento de objetivos de aprendizaje.<br>3. Selección de estrategias, tecnologías, medios y materiales.<br>4. Organizar el escenario de aprendizaje.<br>5. Participación de los estudiantes.<br>6. Evaluación y revisión de la implementación s |
| Modelo de Dick y Carey | El modelo de Dick y Carey romper en pequeños componentes, específicamente en las habilidades y conocimientos que se enseñan y proporciona las condiciones para el aprendizaje. | Reconocimiento de 10 fases del modelo<br>1. Identificar la meta instruccional.<br>2. Análisis de la instrucción.<br>3. Análisis de los estudiantes y del contexto.<br>4. Redacción de objetivos.<br>5. Desarrollo de Instrumentos de evaluación.<br>6. Elaboración de la estrategia instruccional.<br>7. Desarrollo y selección de los materiales de instrucción.<br>8. Diseño y desarrollo de la evaluación formativa.<br>9. Diseño y desarrollo de la evaluación sumativa. |

| | | |
|---|---|---|
| | | 10. Revisión de la instrucción |
| Modelo de Jonassen | Recae en el diseño de Ambientes de Aprendizaje Constructivistas que enfatiza el papel del aprendiz en la construcción del conocimiento. | Preguntas/casos/problemas/proyectos<br>Recursos de Información.<br>4. Herramientas cognitivas.<br>5. Conversación / herramientas de colaboración.<br>6. Social / Apoyo del Contexto. |
| Modelo ADDIE | Busca que lo resultados de la evaluación formativa de cada fase pueden conducir al diseñador instruccional de regreso a cualquiera de las fases previas. | Por sus siglas sus fases se relacionan con:<br>Análisis.<br>Diseño.<br>Desarrollo.<br>Implementación.<br>Evaluación. |

Fuente: Elaboración propia, basada en Belloch (2017, p. 5-8).

### *5.2.1 Modelo ASSURE como propuesta instruccional*

Para el desarrollo de esta propuesta el modelo que se retoma para su diseño en un entorno digital o adaptado a una modalidad *blended* es el ASSURE el cual se "considera que reúne las características para implementar modelos semipresenciales o en línea, y para profesores que empiezan a innovar el proceso de enseñanza y aprendizaje" (Benítez ,2010), p. 7). Este se adapta de mejor manera en las etapas de la una planeación más común, por lo que sus fases permiten garantizar y asegurar el aprendizaje.

Para ello el diseño debe considerar los recursos que se aplicaran como medios para lograrla “el acceso a estos contenidos de manera síncrona y asíncrona admitiendo que los educandos interactúen con los contenidos, los asimilen y aprehendan los conceptos relacionados con la asignatura” (Obregón y Flores, 2019, p. 12). Realizar en un proceso dialéctico; el diseño, el desarrollo del material y los recursos didácticos son faces que permiten la construcción de un curso centrado en el aprendizaje del estudiante, el cual se considera como un punto de partida para implementar actividades y prácticas orientadas a la factibilidad de un aprendizaje flexible, en el que se emplean contenidos audiovisuales orientados a la construcción de foros como espacios de discusión entre los estudiantes.

Para su conceptualización y caracterización Belloch (2017), retoma el modelo de Heinich, Molenda, Russell y Smaldino, denominado modelo ASSURE el cual ha incorporado los eventos de instrucción de Robert Gagné para asegurar el uso efectivo de los medios en la instrucción. Tiene sus raíces teóricas en el constructivismo, partiendo de las características concretas del estudiante, sus estilos de aprendizaje y fomentando la participación y comprometida del estudiante. ASSURE presenta seis fases o procedimientos: como se describen en la siguiente tabla 6:

**Tabla 6**

*Fases del modelo ASSURE*

| Fase | Características |
|---|---|
| Analizar las características del estudiante<br><br>(Analyse Learnes) | Se debe conocer todas las características Generales: nivel de estudios, edad, características sociales, físicas, etc.<br><br>Capacidades especificar: conocimientos previos, habilidades y actitudes y estilos de aprendizaje. |
| Establecimiento de objetivos de aprendizaje | Determinando los resultados que los estudiantes deben alcanzar al realizar el |

| | |
|---|---|
| (State Objetives) | curso, indicando el grado en que serán conseguidos. |
| Selección de estrategias, tecnologías, medios y materiales.<br><br>(Select media and materials) | Método Instruccional que se considera más apropiado para lograr los objetivos para esos estudiantes particulares.<br><br>Los medios que serían más adecuados: texto, imágenes, video, audio, y multimedia.<br><br>Los materiales que servirán de apoyo a los estudiantes para el logro de los objetivos |
| Organizar el escenario de aprendizaje.<br><br>(Utilize media and materials) | Desarrollar el curso creando un escenario que propicie el aprendizaje, utilizando los medios y materiales seleccionados anteriormente. Revisión del curso antes de su implementación, especialmente si se utiliza un entorno virtual comprobar el funcionamiento óptimo de los recursos y materiales del curso. |
| 5. Participación de los estudiantes.<br><br>(Require learner participation) | Fomentar a través de estrategias activas y cooperativas la participación del estudiante. |
| 6. Evaluación y revisión de la implementación y resultados del aprendizaje.<br><br>(Evaluate anda revise) | La evaluación del propio proceso llevará a la reflexión sobre el mismo y a la implementación de mejoras que redunden en una mayor calidad de la acción formativa. |

Fuente: Elaboración propia basada en Belloch, (2017, p. 12)

Es importante mencionar que dentro del modelo todas las actividades deben ir diseñadas en función de la evaluación y de los contenidos temáticos y el propósito de la unidad, considerando

las competencias y habilidades de los estudiantes y del profesor como mediador del proceso de enseñanza- aprendizaje, además de vincular al contexto y el propósito.

Si bien cada una de las definiciones anteriores permite observar que se ha de referir al diseño Instruccional, como un plan o programa, o bien los contenidos, las metodologías, estrategias y objetivos; relacionados en el contexto educativo y social en el que va a recaer esta implementación con el único fin de lograr potencializar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las comunidades institucionales.

### 5.3 Aprendizaje cooperativo y su relación con el constructivismo

El aprendizaje cooperativo se ha relacionado con el surgimiento de la escuela activa, donde el alumno es quien atañe su aprendizaje en espacios de comunidad y esto le permite reconocer u orientar lo que ha asimilado a lo largo de su vida con el fin de encausarlo a su aprendizaje, este acercamiento en comunidad se relaciona con el trabajo en equipos o en grupos dando prioridad a la correlación que se gesta entre los miembros de este. En este sentido, el aprendizaje cooperativo busca una interacción entre los integrantes de manera que no sólo se priorice su relación sino se genere una integración entre dicha cooperatividad para potencializar el conocimiento.

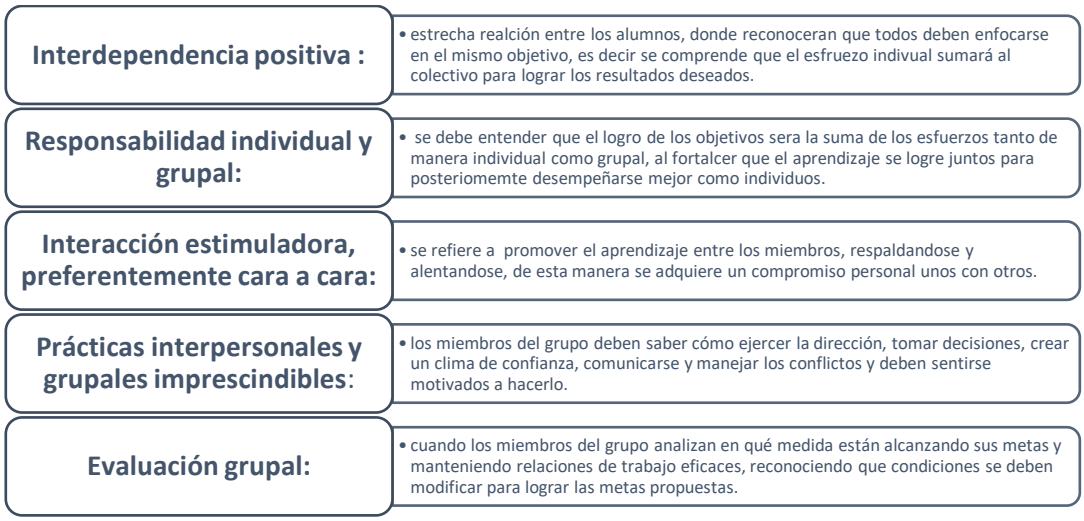
A este respecto se ha de asumir el concepto del aprendizaje desde la relación cognitiva y social, de esta manera se apoya en la definición de Johnson *et. al*. (1999, p. 5), la cual consiste "en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes, en una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo", es decir que cada uno de los integrantes debe trabajar cooperativamente para alcanzar y maximizar el aprendizaje tanto colectivo como individual, si bien se apoya de la creación y formación de grupos de trabajo, no se centra sólo en la relación tradicional en la interacción del trabajo individual, sino en potencializar la cooperatividad como un elemento primordial para alcanzar un logro académico.

Por otro lado, para Goikoetxea y Pascual (2002, p. 228) lo refieren como una "propuesta educativa con efectos claramente positivos en la esfera cognitiva, afectiva y social de los estudiantes que participan en esta forma de enseñanza", y que de manera intencional se reconocen en los distintos entornos en los que están interactuando, para Ferreiro (2014, p. 61), el aprendizaje cooperativo "no es una finalidad en sí, sino, más bien un medio para lograr cada vez mayores niveles de desarrollo personal y profesional, lo que exige una didáctica que favorezca el trabajo y diversificación de la participación de los alumnos". Son estos algunos referentes que han permitido reconocer la intención del concepto y su relación entre las dinámicas de enseñanza- aprendizaje, vistas como un espacio donde convergen necesariamente las relaciones afectivas, sociales y cognitivas para favorecer al aprendizaje cooperativo.

Algunos de los componentes del aprendizaje cooperativo esenciales para su aplicación e interpretación en el aula, son los propuestos por Johnson, *et. al*. (1999):

**Figura 3**

*Componentes del Aprendizaje cooperativo*




Fuente: Elaboración propia, basado en Johnson *et. al.* (1999)

Dichos elementos se deben aplicar con el fin de generar las acciones cooperativas en el aula y por ello es importante reconocer las estrategias didácticas necesarias para trasladar cada una al proceso de enseñanza- aprendizaje y lograr un aprendizaje significativo, considerando la

relación cara a cara y la interdependencia al asumir la responsabilidad para llegar a los objetivos propuestos.

Por otro lado, Fernández (2017, p. 265), propone un ciclo del aprendizaje cooperativo, considerando esencial la relación con otros modelos pedagógicos, a partir de la integración de tres fases se ha de consolidar el aprendizaje:

Fase 1. Creación y cohesión de grupo.

Fase 2. El Aprendizaje Cooperativo como Contenido para enseñar y aprender.

Fase 3. El Aprendizaje Cooperativo como Recurso para enseñar y aprender.

Este ciclo no es una estructura que se realiza con un orden jerárquico de manera vertical, es decir que cada una de las fases se puede presentar en cualquier momento, logrando un ir y venir de las mismas con el fin de reforzar el conocimiento que se va construyendo en aula y alcanzar las metas propuestas, es necesario destacar la participación de otras metodologías que apunten a la cooperatividad para fortalecer el ciclo de aprendizaje.

Como se ha descrito uno de los principales fines del aprendizaje cooperativo es lograr aprender significativamente, es decir hay una marcada presencia de la relación con diversos momentos de interacción del sujeto al aprender con otros, “de un “no saber” a “saber”, de un “no poder hacer” a “saber hacer” de un “no ser” a “ser”, que le ayuden a moverse a su zona de desarrollo potencial (Ferreiro, 2014). Es justo este planteamiento que se encuentra en el constructivismo social, que se retoma debido a la importancia de la Zona de Desarrollo Próximo (ZPD), en la construcción del conocimiento, así como la relación del aprendizaje y el desarrollo que se logra alcanzar a partir de compartir espacio, pensamiento y estrategias, que al producir el intercambio se generan aprendizajes que se comprenden y se apropian como bagaje del conocimiento de cada uno de los individuos, con esto aumenta la adquisición de nuevos aprendizajes, además de reforzar la relación afectivo cognitiva en la formación de grupos ante la necesidad de otros para aprender, que se comparten los objetivos y las metas como elementos que logran visualizar el impacto de manera individual y grupal en el aprendizaje significativo.

Otra de las características que se retoman del constructivismo es el papel esencial del mediador, debido a la relación que se presenta entre el docente y el alumno, o bien entre los mismos alumnos que son vistos como pares académicos, de esta manera se ha favorecido su aprendizaje, estimulando el desarrollo de sus potencialidades. Ferreiro (2014), propone que dicho proceso se "basa en la premisa de que es posible la modificabilidad de las estructuras cognitivas y también afectivas de la enseñanza a partir de la mediación y los criterios de: reciprocidad, intencionalidad, significado, transcendía y sentimiento de capacidad o autoestima" (p. 65). De tal manera que al lograr que esta relación permita construir nuevos conocimientos, considerando el lenguaje, el pensamiento y la escritura, como factores inmersos para alcanzar la internalización de lo que se ha aprendido.

Dicha relación busca que la cooperatividad sea vista como la construcción conjunta del conocimiento considerando los espacios sociales y afectivos para que se beneficien los aspectos cognitivos, se apoya en la teoría del constructivismo social para dar fuerza a la relación entre pares, para alcanzar los objetivos de aprendizaje además de reconocer que las relaciones humanas son parte importante para la construcción del conocimiento, es esencial la interacción para alcanzar las metas propuestas.

### 5.4 Planificación, diseño instruccional y su relación con el modelo *blended*

La relación que se percibe de las tecnologías y los modelos de enseñanza apoyadas en ellas, han dado paso a modificar los entornos de aprendizaje, tomando lo mejor de las clases presenciales y la enseñanza digital, desde su concepción más básica se percibe como el aprendizaje hibrido o mezclado (Bartolomé, 2004). Por lo que, se ha logrado constituir como un campo de estudio que busca "hallar herramientas, recursos y perspectivas novedosas que potencien la enseñanza y minimicen los problemas del aprendizaje en una sociedad mediatizada como la que vivimos" (Aguaded *et. al*., 2018, p. 26).

Esto permite comprender que cada día se tiene mayor presencia en los espacios donde los escenarios de enseñanza se tornan digitales, el modelo *blended* es sin duda recuperar elementos sincrónicos y asincrónicos en ambos escenarios, si bien su conceptualización no sólo dependerá

de la simple relación con el aprendizaje por su traducción, sino por el contrario mantiene y genera que se desarrollen contenidos que se centren es dos construcciones técnicas y pedagógicas por ello se debe considerar desde qué postura se ha de implementar el modelo.

Siguiendo esta tendencia donde no sólo se dé respuesta a una sociedad cambiante inmersa en las tecnologías, se busca enfatizar en la calidad educativa, por ello se reconoce "como una forma de implementar las TIC en la educación pues éstas han ido aumentando su impacto en todas las áreas de la vida de las personas, y específicamente su auge va creciendo cada día más, en el área educativa (González, 2015, p. 501). De esta manera se enriquece el proceso de enseñanza, generando un escenario activo, donde el alumno se involucre en el desarrollo de su aprendizaje, propiciando cambios tanto en la institución como en el docente, quienes deben estar preparados para llevar a cabo el mismo nivel y calidad en ambos entornos.

En este sentido, debe verse como una la modalidad que propone un espacio que permita generar nuevas formas de interacción entre el docente y el alumno, así como la implementación de recursos que ayuden al estudiante es su proceso de aprendizaje y facilitar el desarrollo de competencias digitales, la implementación de esta modalidad no sólo recae en el beneficio institucional sino en otros aspectos que han rescatado, De Benito *et. al*. (2018, p. 199), como son "mejorar la educación, incrementar el acceso y flexibilidad y la relación coste-eficacia", esto a partir de reconocer que dichas propuestas se conjugan para optimizar y lograr el mayor beneficio en su implementación.

Si bien no hay una regla escrita de cómo se debe ejecutar su implementación, si habrá que seguir una congruencia en la misma, por ello es importante definir el nivel de implementación que se desea aplicar, así como las estrategias a seguir, en este sentido, Bartolomé (2004, p. 13), indica que "no es un modelo de aprendizaje basado en una teoría general del aprendizaje sino la aplicación de un pensamiento ecléctico y práctico", es decir no se debe pensar que usar las tecnologías garantizará el resultado de un aprendizaje significativo, se debe pensar primero en los objetivos pedagógicos que se pretenden alcanzar y posterior a ello reconocer con qué recursos tecnológicos se cuentan para llegar a ellos.

De esta manera es como se relaciona la modalidad *blended,* en el diseño y planificación instruccional, de acuerdo con, la revisión teórica se deben desarrollar al menos cuatro etapas en las que a partir de un diagnóstico se pueda gestionar las diferentes propuestas a emplear y los alcances que se encuentren estipulados por la organización, de esta manera se busca la optimización del proceso acorde a las actividades que se desean describir en el diseño.

En la medida que se comprenda que la implementación del modelo no sustituye la labor del docente como mediador del conocimiento, es importante que se piense en el diseño y planificación, en el que se realizará la modalidad para considerar elementos como "objetivos claros, organizar en una buena estructura los materiales, recursos, actividades de aprendizaje, tomar en cuenta la audiencia" (González, 2015, p. 505), como se ha mencionado una clara ejecución de los recursos tecno-pedagógicos.

La clave del cambio metodológico es precisar en que no es para aprender más, sino aprender diferente, en la que el acceso a la información, y la toma de decisiones se convierten en los elementos distintivos de la educación de calidad (Bartolomé, 2004), por ello se busca que la perspectiva pedagógica permanezca presente en cada uno de los espacios en que se desarrolle el modelo, mediante las condiciones adecuadas para su implementación, "integrando elementos pedagógicos y tecnológicos, aunque al momento de diseñar un curso o una experiencia de aprendizaje b-*learning*, el énfasis es la pedagogía, no la tecnología" (Vásquez, 2016, p. 2), no se trata de reemplazar estrategias de enseñanza, más bien se trata de construir aquellas que apoyadas en la tecnología cubren los objetivos para alcanzar los niveles metacognitivos en el aprendizaje.

Por ello es importante entender que los contenidos que se diseñen en la planeación deben estar en relación a cada uno de los apartados que se describió en la teoría, contextualizando el entorno donde se aplicará, pero sobre todo los objetivos pedagógicos que se desean cubrir en el programa, describiendo el escenario presencial y virtual para tener una panorama claro de cómo se relacionarán los recursos tecnológicos, de esta manera la evaluación será más eficiente y abarcará cada momento de la planificación.

## 5.5 Análisis de la viabilidad de las teorías propuestas en el perfil profesional de la licenciatura en gastronomía.

A lo largo de este capítulo se han descrito algunos de los componentes de las teorías que permitirán fundamentar el problema de la investigación, al mostrar la viabilidad de éstas y de qué manera se irán relacionando con el perfil del gastrónomo. Por lo que es interesante reconocer el aprendizaje cooperativo y el modelo *blended*, se puede relacionar como punto de encuentro para la formación del profesional de la gastronomía.

Sin duda la profesión como tal ha ido creciendo y ha propiciado al mismo tiempo que los diferentes rubros relacionados con ella se hayan expandido y especializado cada vez más, no solo al incorporar avances tecnológicos en cuanto a equipo, técnicas, e instrumentos, sino y, sobre todo, en relación con la formación y capacitación profesional, logrando así un campo laboral más amplio. Por ello se han implementado modalidades de enseñanza distintas al trasladar algunos componentes digitales y de esta manera identificar en el modelo *blended* un diseño tecno-pedagógico adecuado, así como el reconocimiento del contexto se logra ir estructurado más allá de un simple plan o programa de estudio.

En este sentido, la relación de las tecnologías en la formación del gastrónomo no ha resultado tan cotidiana como lo es en otras áreas, quizá porque se ha relacionado que se encuentran en el área laboral, sin embargo, la necesidad de mostrar otros espacios para la formación del gastrónomo, ha estado presente con mayor recurrencia en los últimos años, probablemente se vincule con los entornos globales y los mercados laborales altamente competitivos o bien desde el área educativa en su esencia posibilita distintas competencias educativas, que de alguna manera logran beneficiar el aspecto académico de la licenciatura.

Hablar de entornos digitales de enseñanza abre un abanico de posibilidades para su implementación, no obstante, existe una estrecha relación con la planeación y el diseño de la instrucción, por ello las actividades, métodos y estrategias deben estar descritas detalladamente para su implementación, de esta manera la enseñanza a partir del modelo *blended* no se debe deslindar de la teoría instruccional que le permita no perder de vista el objetivo pedagógico, la

posibilidad de tener presentes otros espacios de acción del gastrónomo puede mostrar un panorama que impacte en el perfil de egreso.

Otras de las teorías de la propuesta es el constructivismo social, en la que el aprendizaje cooperativo se ha apoyado fuertemente, comprendiendo que las relaciones afectivas son parte fundamental en la construcción de saberes, las realidades individuales se tornan imprescindibles para lograr aprendizajes significativos, así como la relación con los pares académicos. Este fundamento es un factor importante en la formación del gastrónomo, puesto que su realidad profesional es un panorama en comunidad, de esta manera la cooperatividad es necesaria para cumplir los objetivos de aprendizajes, la responsabilidad del gastrónomo no sólo recae en sí mismo, sino en el trabajo en grupo que se gesta y se aprende.

En la aprendizaje cooperativo se busca que se "aprenda", por lo que la responsabilidad de cada tarea no recae de manera individual, sino en colectivo, de esta manera cada integrante del grupo de trabajo gestiona el medio para ir resolviendo la tarea asignada, por ello se generan redes en las que cada estudiante en algún momento va tomando el papel de mediador de los aprendizajes, este aspecto es de sumo interés en la labor y aprendizaje del gastrónomo, puesto que su actividad y trabajo no depende sólo de su contribución sino de la de todo su grupo de trabajo fomentando las relaciones afectivas y sociales.

La formación del profesional puede verse sin duda desde distintas implicaciones teóricas, sin embargo, el aprendizaje cooperativo en un modelo de formación *blended*, muestra un panorama que puede potencializar diversas áreas de desarrollo, tanto profesional como académico, por ello es importante reconocer, estudiar y evaluar la percepción de los estudiantes del área, para su implementación y gestión, como una opción que mejore las condiciones del panorama educativo del gastrónomo.

**A manera de cierre del capítulo**

Referente a las teorías expuestas en el texto, se ha buscado de manera concreta reconocer cuáles son los aspectos que se recuperan para ayudar a construir el fundamento teórico en relación con el problema de investigación. Por tal motivo la teoría del constructivismo social

por sus características de aplicación donde el individuo aprende en colectivo y refuerza en lo particular, permitiendo recocer el potencial de cada uno para construir conocimiento, con el apoyo de un mediador para enlazar los aprendizajes y lograr su interiorización, logrando entonces pensar en la relación con el aprendizaje cooperativo, puesto que no se desprende de una teoría en específico, sin embargo, el constructivismo social, le apoya a fortalecer la necesaria cooperatividad en el trabajo de grupos para alcanzar los objetivos pedagógicos de aprendizaje.

Por otro lado, se ha retomado el diseño instruccional como planeación, puntualizando su relación con las actividades, estrategias y metodologías que se habrán de imprimir en una planeación educativa, considerando el alcance y organización del plan o programa, esta estructura es justamente la que se desea relacionar con el modelo *blended learning*, el cual no sólo responde a la inserción de tecnologías para el aprendizaje, sino que busca que los objetivos pedagógicos se encuentren afines con lo que se desea enseñar y teniendo claro este panorama se determine con qué recursos tecnológicos el alumno aprenderá. La flexibilidad del modelo no sólo radica en la implementación de la tecnología, sino también en el tiempo invertido y el escenario donde se gestione la enseñanza.

Por último, la correspondencia del aprendizaje y el modelo *blended*, de acuerdo con su gestión y fundamentación teórica aplicadas a la formación del gastrónomo, son una opción que alberga un nicho de oportunidades para que la profesión responda a los escenarios globales que se han descrito a lo largo de este documento y siga fortaleciendo la dinámica en la formación de especialistas que hoy día, se mantiene en un escenario cada vez más competitivo.

# CAPÍTULO VI: DISEÑO DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

En el presente capitulo se detalla el camino a seguir en el proceso de investigación, en este sentido se describen las estrategias metodológicas, las cuales a partir de la revisión teórica se han implementado en el trabajo de campo, así como el análisis e interpretación de los datos recabados, con la finalidad de dar respuesta a las preguntas planteadas así como a los objetivos descritos, y de esta manera visibilizar y establecer las categorías de análisis para triangular la información y se genere una acercamiento a la interpretación de los hallazgos.

En este sentido, se describe el método de estudio de caso que será la guía metodológica para determinar las fases del trabajo de campo, así como las técnicas e instrumentos para su aplicación, la particularidad de esta metodología radica en comprender un caso o fenómeno en específico que no se generalice, sino que permita otorgar ese rigor científico y particular con el que se desea estudiar.

Para finalizar se muestran los instrumentos diseñados para su aplicación en las fases determinadas de la investigación desde el diseño a la interpretación, así como las actividades para cada uno de los momentos de aplicación.

## 6.1 Enfoque de la investigación

La presente investigación se sitúa desde el enfoque cualitativo, mismo que coadyuva a delimitar el trayecto metodológico con el que se obtendrán los resultados que permitan analizar la percepción de los estudiantes que se genera por el cambio propiciado del modelo de formación *b-learning* desde el impacto académico y profesional al servir como una estrategia de apoyo para el modelo de formación actual, con la implementación del modelo híbrido se ha considerado se optimicen los recursos empleados con relación a la infraestructura de la institución; así como el diseño instruccional y al impacto que se genere en cuanto al cambio del modelo de formación actual por el propuesto en la investigación y cuyo objetivo es responder a las necesidades presentes en la educación a nivel mundial, manteniendo a la vanguardia el programa respecto a otros de condiciones similares, por ello también se busca de manera

prioritaria la optimización del proceso de aprendizaje del estudiante, mediante la autorregulación de su formación y su interacción desde otras perspectivas sociales, al contribuir e identificar sus habilidades en los procesos de trabajo en equipo desde el aprendizaje cooperativo y los ambientes virtuales

El enfoque cualitativo propone como alternativa para el análisis las categorías de sujeto, subjetividad y significación, lo que interesa desarrollar es aquello que en las percepciones, sentimientos y acciones de los actores sociales aparece como pertinente y significativo. El proceso de indagación es inductivo y el investigador interactúa con los participantes y con los datos, busca respuestas a preguntas que se centran en la experiencia social, cómo se crea y cómo da significado a la vida humana (Quecedo y Castaño, 2002).

Por ello las experticias de los estudiantes vividas a través de realizar las diversas actividades modificadas en el diseño instruccional de la materia basadas en el aprendizaje cooperativo, así como identificar su percepción como actores centrales en la gestión de su conocimiento, permite reconocer aquellos espacios virtuales como su escenario educativo y cómo lo han asumido como su realidad, en este sentido, esta investigación propone a partir del enfoque analizar la experiencia de los estudiantes y el significado desde su realidad al adaptarse a un modelo de formación *blended* inmerso en estrategias de aprendizaje cooperativo.

Los resultados en el enfoque cualitativo no son descubrimientos, se pueden entender como aproximaciones constructivistas, al estar en una interacción constante con los participantes se traduce en considerar las intenciones de cada uno de los sujetos, por ello, el paradigma que acompaña este modelo es el interpretativo el cual se puede definir como aquel que "consiste en comprender la conducta de las personas estudiadas lo cual se logra cuando se interpretan los significados que ellas le dan a su propia conducta y a la conducta de los otros" (González, 2000, p. 229).

Parte fundamental de cualquier investigación es mantener la claridad en el pensamiento, por ello es que la interpretación se torna como punto central para la presente investigación, en este sentido a partir de este paradigma que se ha de comprender a la comunidad académica en el

proceso y transición del programa presencial a la modalidad *blended,* así como la implementación del aprendizaje cooperativo en los entorno digitales adecuados para dicha modalidad, reconociendo la acciones y percepciones de los sujetos inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, todo ello para identificar de qué manera se está asumiendo un posible impacto en la caracterización del profesional de la gastronomía y su relación con las tecno pedagogías, así como la manera en que se visibiliza la modalidad *blended* en los contextos de formación actuales.

### 6.2 Paradigma de la investigación

Respecto al paradigma que se propuso es el fenomenológico, ya que permite explorar, así como describir e investigar, aquellos aspectos o experiencias que los individuos tienen en común, de tal manera que al comprender lo que cada uno expresa en sus vivencias se logra reconocer determinado fenómeno, en la fenomenología los investigadores trabajan directamente las unidades o declaraciones de los participantes y sus vivencias, más que abstraerlas para crear un modelo basado en sus interpretaciones, ya que primero se identifica el fenómeno y luego se recopilan datos de las personas que lo han experimentado, para finalmente desarrollar una descripción compartida de la esencia de la experiencia para todos los participantes, de qué manera lo vivieron y de qué forma lo hicieron (Hernández *et. al*., 2014, p. 493).

En este sentido, el fenómeno es analizar estudiantes que se encuentran en formación como profesionales en la gastronomía y de qué manera se están percibiendo los cambios en las estrategias de enseñanza, al enfrentarse a un diseño instruccional basado en el aprendizaje cooperativo y desarrollarse en espacios virtuales, es por ello, que se vinculan las estrategias y percepciones individuales de un mismo espacio y considerar lo que los sujetos relacionan con el contexto en el que se está situando.

### 6.3 Método

El método en el que se ha apoyado este proyecto es el Estudio de caso, puesto que no se busca la comprensión de otros casos ni generalizar los estudios, el objetivo primordial radica en interpretar las particulares de un contexto en específico (Stake, 1999, p. 17) en el que se consideren la unicidad y los espacios en los que se encuentran inmersos los sujetos.

Las investigaciones cualitativas se insertan en la investigación naturalista, holística y heurísticas, lo que indica que su lógica se deriva de comprender el significado de una experiencia e implica que se profundice en un mismo fenómeno, creencia, practicas, entre otros, cuya característica es que se socialicen en un mismo espacio y tiempo.

Desde la mirada de Stake (1999), define como "el interés en los casos individuales, por lo que se puede aprender de cada uno y no por las técnicas de investigación que se empleen, se refiere a la recolección, el análisis y la presentación detallada y estructurada de información" (p. 49), tanto en un grupo o un individuo, en la que se busca comprender la actividad humana y el comportamiento que ayuda a que la particularidad del mismo y por ello el estudio permite argumentar cada una de estas particularidades para facilitar su comprensión.

Para esta investigación se planteó desde esta propuesta, ya que se realizó la investigación en la institución ya mencionada y no se pretenden generalizar y/o sistematizar los resultados obtenidos, con otras instituciones de carácter educativo semejantes a esta, en este sentido el estudio de caso planteado se caracteriza como un instrumento en el que por definición de sebe examinar un caso en particular y de esta manera proporcionar un mayor entendimiento del tema y su relación con otros, por ello se profundiza y se detallan las actividades y particularidades de la propuesta (Galeano, 2012).

Los estudios de caso permiten registrar e interpretar hechos o situaciones de una manera cercana de como suceden por ello se representa, describe, evalúan en relación con el fenómeno estudiado, de esta manera en consonancia con la investigación cualitativa intenta comprender y trasmitir al lector las experiencias recuperadas.

### 6.4 Perspectiva

Se ha de ubicar a la investigación desde una perspectiva educativa y un enfoque tecnológico aplicado en el área, para ello se reconoce a la educación como aquella que ha de formar al hombre a partir de los constructos sociales específicos (Torres y Cobo, 2017). Cuando se relaciona con la tecnología se adecuan procesos y cambios en la práctica educativa, puesto que se deben optimizar los recursos, espacios y los tiempos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, al implementarse los recursos asociados a una instrucción pedagógico, es hasta ese momento que se hace referencia a la tecnología educativa.

Es a partir de todo este proceso que se ha logrado identificar que las tecnologías están presentes desde distintos escenarios, por ello que se han reconocido a la par diversas disciplinas que las has adaptado para generar mejores condiciones desde su estructura y alcance curricular, cabe mencionar que desde el ámbito educativo, se han incorporado una gran cantidad de herramientas digitales que se emplean cotidianamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, estas permiten complementar, enriquecer y transformar la para que esta sea más accesible y adecuada a los cambios que se viven; pues la tecnología facilita el acceso a la educación, reduce las diferencias en el aprendizaje, apoya el desarrollo de los docentes y del estudiante para favorecer la comunicación, la interacción y la generación tanto de información como de nuevos saberes, teniendo como fin último enriquecer la formación profesional desde el área gastronómica y como ha ido transitando en este entorno tecno educativo.

### 6.5 Alcances de la investigación

El alance de la investigación es el explicativo-interpretativo que corresponde a la explicación, entendida como el establecimiento de relaciones entre los diferentes aspectos que intervienen en el problema. Explicar implica establecer relaciones entre rasgos de un objeto, situación, acontecimiento, etc., para lo cual es necesario utilizar la información proporcionada por la descripción y las observaciones que se han efectuado para determinar dichos rasgos.

Si se tiene en cuenta que los fenómenos y sus elementos no se presentan aislados sino interrelacionados, la descripción no es suficiente para obtener un conocimiento científico de los

mismos. Es necesario entonces identificar los fenómenos que intervienen en el comportamiento del objeto de investigación para poder explicarlo por sus relaciones con el contexto, además de sus componentes y estructura de relaciones internas. La explicación representa pues un paso más allá de la descripción en tanto procura establecer los factores que intervienen en la generación de un fenómeno bajo estudio (Monje, 2011, p. 96).

### 6.6 Unidad de análisis

La Licenciatura en Gastronomía se ha caracterizado por la particularidad de requerir diversos espacios para el proceso de enseñanza- aprendizaje, en este sentido se han tenido que adaptar a los cambios educativos en la enseñanza profesional de la gastrónoma, la investigación se realizó en la Facultad de Turismo y Gastronomía de la Universidad Autónoma del Estado de México, el perfil del profesional en la gastronomía recae en el trabajo en equipo, en la cooperatividad de los miembros por ello es que se propone que las unidades modalidad curso sean susceptible a desarrollarse en componentes digitales, se gestionen a partir de estrategias de enseñanza-aprendizaje cooperativo y de esta manera la experiencia a la migración de enseñanza virtual se vincule a su desarrollo profesional, con esto recuperar la percepción de los estudiantes en esta transición de modalidad y diseño instruccional.

### 6.7 Población objetivo

La población objetivo que se consideró para el estudio fueron los estudiantes del tercer semestre de la licenciatura en gastronomía que cursaban la unidad de patrimonio gastronómico virreinal, que pertenece a la modalidad curso la cual se caracteriza, porque sus contenidos son teóricos y esto facilitó la construcción de la propuesta instruccional.

Esta población se ha seleccionado debido a la factibilidad para gestionar las actividades diseñadas, además de ser una que generación que desde el primer semestre se encuentran cursando unidades con contenidos digitales, esto permite que los estudiantes posean experiencia en la gestión de plataformas digitales, al menos en las plataformas institucionales, al reconocer

de qué manera se han distribuido los contenidos, recursos, material de ayuda, así como la familiaridad en la entrega de actividades.

### 6.7.1 *Selección de los participantes*

Las investigaciones cualitativas, buscan en sus participantes, darle voz a sus percepciones además de lograr dar respuesta al planteamiento de la propia investigación, por ello, es de suma importancia que los sujetos de estudio sean seleccionado bajos los diversos criterios que logren apoyar a la obtención de los resultados, por lo que, se consideró el grupo de Estudiantes pertenecientes al grupo 2I, con una matrícula de 22 estudiantes, todos formalmente inscritos al tercer semestre de la licenciatura en gastronomía, que cursaban la unidad de aprendizaje patrimonio gastronómico virreinal, en la Facultad de Turismo y Gastronomía, al docente que se encontraba frente a grupo, se le capacitó con la finalidad de reconocer las actividades en el diseño instruccional apegadas al aprendizaje cooperativo.

Para la selección de este grupo se aplicó un muestreo por conveniencia o también llamado intencionado, el cual se caracteriza por "buscar con mucha dedicación el conseguir muestras representativas cualitativamente, mediante la inclusión de grupos aparentemente típicos. Es decir, cumplen con características de interés del investigador, además de seleccionar intencionalmente a los individuos de la población a los que generalmente se tiene fácil acceso" (Hernández & Carpio, 2019, p. 78), este muestreo es fácil y eficiente, sin embrago, una de las desventajas es que puede no suministrar la información requerida por los investigadores por parte de los participantes, si bien en los estudios cualitativos las poblaciones suelen ser pequeñas, lo interesante prevalecen en la interpretación de la información de los sujetos.

En este sentido, esto responde a que al seleccionar la muestra se consideró que, en la generación se encuentran tres grupos con las mismas características descritas, sin embargo, el acceso que se tuvo por parte de la institución fue a los *banners* de cada grupo, para conocer en qué grupo se encontraban aquellos que cursaran la materia por primera vez, y no hubiera alumnos recursándola, esto debido a que las generaciones anteriores a esta no cuentan con el antecedente de cursar unidades con componentes digitales, se propuso un primer acercamiento con el grupo de estudio, para explicar detalladamente la investigación y de esta manera solicitar su

participación voluntaria, posterior a ello de manera individual se les compartió el consentimiento informado para su firma (ver anexo 1), y saber quiénes participarían en el desarrollo de la investigación, con el fin de tener el control y organización de la información se les signo un código para los que su respuesta había sido afirmativa, como se observa en la siguiente tabla 7:

**Tabla 7**

*Codificación de sujetos*

| No. de estudiante | Participación Consentimiento informado | Código Asignado |
|---|---|---|
| 1 | De acuerdo | 001 |
| 2 | De acuerdo | 002 |
| 3 | De acuerdo | 003 |
| 4 | De acuerdo | 004 |
| 5 | Desacuerdo | Sin código |
| 6 | De acuerdo | 005 |
| 7 | Desacuerdo | Sin código |
| 8 | Desacuerdo | Sin código |
| 9 | De acuerdo | 006 |
| 10 | De acuerdo | 007 |
| 11 | De acuerdo | 008 |
| 12 | De acuerdo | 009 |
| 13 | De acuerdo | 010 |
| 14 | De acuerdo | 011 |
| 15 | De acuerdo | 012 |
| 16 | De acuerdo | 013 |
| 17 | De acuerdo | 014 |
| 18 | Desacuerdo | Sin código |
| 19 | De acuerdo | 015 |

| | | |
|---|---|---|
| 20 | De acuerdo | 016 |
| 21 | De acuerdo | 017 |
| 22 | De acuerdo | 018 |

Fuente: Elaboración propia, 2021

## 6.8 Técnicas y procedimiento de recogida de la información

Para realizar esta investigación se trabajó en dos fases importantes, las cuales proporcionaron por una parte el sustento teórico y por otra la investigación de campo, contando a su vez con momentos específicos, así como técnicas de recolección de datos con ciertas particularidades.

### *6.8.1 Investigación documental*

En esta fase se revisaron aquellos contenidos que permiten darle un sustento teórico, al construir el estado del arte, el contexto y la revisión de las teorías, por lo que fue necesario, consultar en las diversas bases de datos, diferentes tipos de documentos como: artículos científicos, tesis, libros, ponencias y seminarios de renombre. Posterior a la revisión, se establecieron elementos para el diseño de un estado del conocimiento como fue: el título, nombre del autor, año de publicación, base de datos y la relevancia o trascendencia con el tema de investigación, esto permitió tener un esquema claro de los contenidos y las posibles líneas que podrían apoyar a la categorización, para su revisión a profundidad de cada uno de los diferentes documentos se colocó en un gestor de referencias llamado *Mendeley* el cual permitió seleccionar los referentes y posterior a ello se podrían consultar de forma sencilla.

### *6.8.2 Trabajo de campo*

Para esta fase de la investigación se trabajó en el diseño e instrumentación de la entrevista, el guion de observación y el diseño de las actividades basadas en el aprendizaje cooperativo, por lo que cada una de ellas debía responder a ciertas características, su descripción y la validación para su aplicación.

#### *6.8.2.1 Descripción de las técnicas*

***a) Guion de observación***

Las técnicas propuestas de acuerdo con el método de Estudio de caso para recabar la información radican en la observación y la entrevista, mismas que guiaron la recogida durante la investigación. Para Steak (1999, p. 60), las observaciones "conducen al investigador hacia una mejor comprensión del caso", en este sentido es importante que se perfile a una observación pertinente para la propuesta de investigación y se conduzca bajo la caracterización idónea para su implementación.

Su objetivo es comprender el comportamiento y las experiencias de las personas como ocurren en su medio natural. Por lo tanto, se intenta observar y registrar información de las personas en sus medios con un mínimo de estructuras y sin interferencia del investigador.

Para esta investigación se ha considerado la observación no participante puesto que "se traduce en un registro visual de lo que ocurre en el mundo real, en la evidencia empírica; al igual que otras técnicas o instrumentos para consignar información; requiere del sujeto que investiga la definición de los objetivos que persigue su investigación, determinar su unidad de observación, las condiciones en que asumirá la observación y las conductas que deberá registrar" (Monje, 2011, p. 96).

Es pertinente emplear la técnica de la observación no participante ya que como investigador se está inmerso en un contexto social que está siendo afectado por un problema determinado, de tal forma que se estudia la interacción de los sujetos involucrados, para así ir analizando de qué forma (estrategias y medios) abordar la problemática que se está presentado y brindar así soluciones optimas. Dicha técnica es aquella en la cual se recoge la información desde afuera, sin intervenir para nada en el grupo social, hecho o fenómeno investigado.

En este tipo de técnica, el investigador actúa de forma claramente neutra, sin que, en su caso extremo, ni siquiera se precise conocer al sujeto observado, puesto que es ajeno al grupo y solicita autorización para permanecer en él, y observar los hechos que requiere. Por lo que, no forma parte del grupo a estudiar, no participa ni modifica, la presencia de este es desconocida

por el grupo o por algunos de sus miembros, así como también trata de no dejarse afectar por las percepciones de las personas a quienes observa.

Se habla de "observación no participante" porque dentro de esta investigación únicamente se está siendo investigador externo, el investigador no se involucra de manera directa con los sujetos investigados de tal manera que únicamente evalúa un problema determinado no a ser evaluado. "Se requiere habilidad para establecer las condiciones de manera tal que los hechos observables se realicen en la forma más natural posible y sin influencia del investigador u otros factores de intervención". (Morán, 2007, p. 2).

- Diseño: El guion de observación que se empleó como instrumento para la obtención de información se basa en la teoría propuesta del aprendizaje cooperativo en la que se deben visibilizar las características de este, en el instrumento se describieron a profundidad los siguientes elementos a partir de lo que se observó en las sesiones:

**a) Datos de identificación:**

- Curso:
- Nivel:
- Fecha
- Observador:
- Instructor:
- Número de estudiantes en la sesión:
- Contexto Instruccional
- Composición del grupo
- Características demográficas de la clase

**b) Características de las estrategias y como se implementa la instrucción**

- Especificaciones por equipo
- Equipo:
- Número de estudiantes:
- Disposición del equipo:

Tareas cooperativas y 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
- Practicas 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):

En cada sesión se llenaba el formato de guion (ver anexo 2), de acuerdo con lo observado y con ello obtener los elementos precisos para su revisión y análisis posterior, para la elaboración diseño final del guion propuesto se recurrió en las siguientes etapas:

- Diseño: se consideraron aquellos elementos que la teoría determinaba como importantes, de acuerdo con las características del aprendizaje cooperativo y su adaptación a un escenario virtual.
- Pilotaje: el instrumento se revisó en dos sesiones previas a iniciar el trabajo de campo, esto permitió revisar los errores y corregirlos, esto permitió su aplicación correcta y detallada.
- Validación: la revisión del instrumento fue valorado por dos expertos en el tema, que consideraron la relación de la teoría y cómo se había retomado en el guion, además de las óptimas indicaciones para su llenado.

***b) Entrevista semi estructurada***

La entrevista permite reconocer e indagar en las realidades múltiples en las que pueda describir e interpretar el caso desde la mirada de los sujetos. Las entrevistas dirigidas son semiestructuradas y en ellas se usa una lista de áreas hacia las que hay que enfocar las preguntas, es decir, se utiliza una guía de temas. El entrevistador permite que los participantes se expresen con libertad con respecto a todos los temas de la lista y registra sus respuestas (con frecuencia mediante grabadora). En lugar de hacer preguntas tomadas directamente de un cuestionario, el investigador procede a un interrogatorio partiendo de un guion de tópicos o un conjunto de preguntas generales que le sirven de guía para obtener la información requerida (Monje, 2011, p. 96).

- Diseño: Para la segunda fase de recogida de información se ocupó el guion de entrevista semiestructurada, en la que a partir de dos secciones de preguntas se recabo la información de los sujetos, las primeras en torno a las actividades cooperativas en las que se recuperaban elementos próximos a la experiencia, la relación e interdependencia, motivación y trabajo en equipo. La segunda a la modalidad virtual y la percepción y experiencia de los estudiantes (ver el anexo 3) para consultar el guion completo.
- Pilotaje: En cuanto al pilotaje, este se realizó en dos momentos en el primero se aplicaron 3 entrevistas con expertos en el área, de tal manera que el vocabulario y la intención de la pregunta fuera clara, posterior a ello, se aplicó a 3 estudiantes, sus resultados ayudaron a que se corrigieran algunos elementos en los que la indagación de la respuesta no era congruente con la pregunta.
- Validación del instrumento: se consideraron los elementos descritos en la teoría y el diseño instruccional propuesto, así como la experiencia de expertos en el área.

***c) Diseño instruccional***

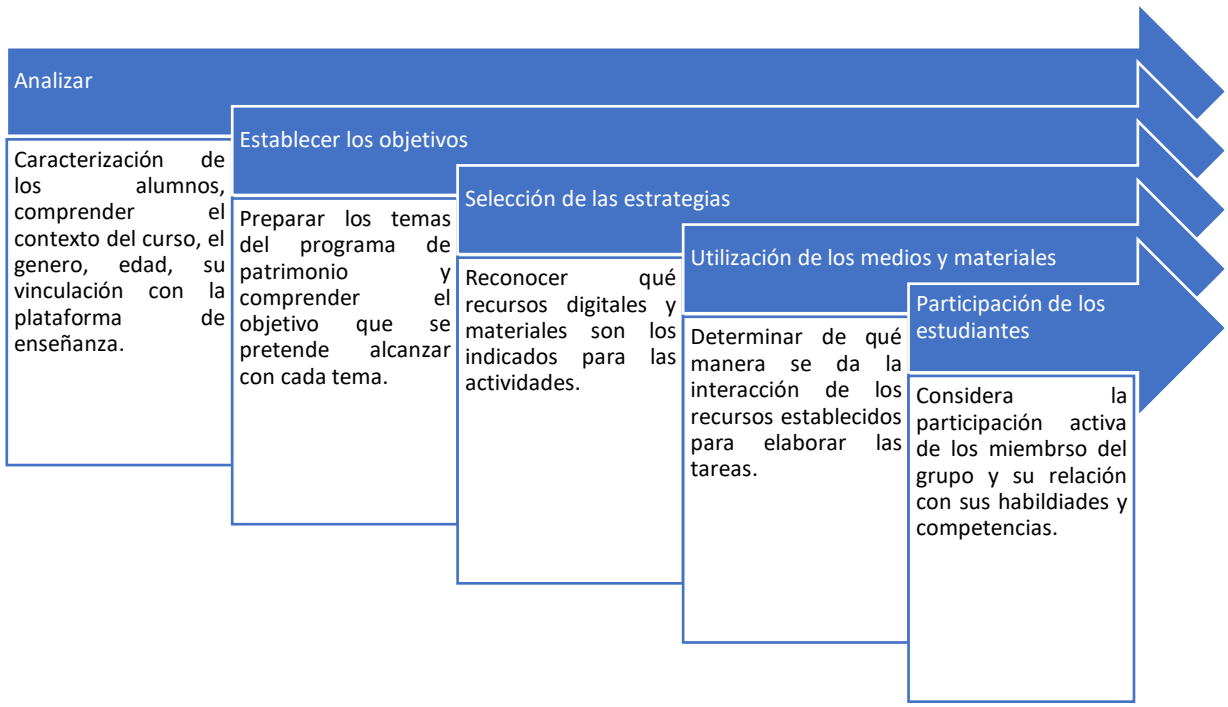
A partir del programa de la unidad de aprendizaje y la teoría revisada, se consideró elaborar un diseño instruccional en las actividades y los momentos claves del aprendizaje cooperativo, se establecieron como punto de encuentro el espacio virtual entre los estudiantes.

Con el fin de fortalecer las actividades de las sesiones, se aplicó el diseño instruccional del modelo ASSURE, además de contar con estrategias cooperativas desde la perspectiva de Slavin (1994) y Johnson *et. al.* (1999), en el que se estructuraron 10 actividades las cuales se implementaron durante 16 sesiones, en el periodo del 15 de octubre al 15 de diciembre del 2020, este diseño está basado en las estrategias del aprendizaje cooperativo, aplicado en actividades para desarrollarse en un entorno virtual, para consultar el diseño instruccional completo ver anexo 4.

La ruta de planeación del diseño instruccional fue de la siguiente manera:

**Figura 4**

*Ruta de planeación de diseño instruccional*




Fuente: Elaboración propia, 2021

## 6.9 Descripción de los procedimientos de recogida

Para la recolección de datos se siguió la metodología propuesta para el método de estudio de caso en la que se centra en tres momentos, en el diseño, desarrollo y análisis, de esta manera la investigación se gestó a partir de:

- Momento 1 Diseño: se construyen los instrumentos como lo es la guía de observación y el guion de entrevista, el diseño instruccional aplicado a las actividades de la unidad y el consentimiento informado.
- Momento 2 Trabajo de campo: se aplica el consentimiento informado, el diseño institucional durante 16 sesiones en la asignatura seleccionada, se observa cada una de las sesiones, se realizan anotaciones en la guía de observación, la segunda fase del trabajo de campo radica en la aplicación de entrevistas semiestructuradas a los sujetos de estudio tomando como base el guion diseñado.
- Momento 3 Análisis de los resultados: a partir de la información recabada, se han interpretado los datos obtenidos, así como analizado para integrar el reporte final en el que se muestren las redes y categorías que permitieron la construcción de nuevos aportes al problema descrito en la investigación.

## 6.10 Técnicas y procedimiento de análisis de la información

Para el análisis, interpretación y presentación de resultados, dentro de los diseños cualitativos, se trabajó como un proceso de indagación permanente en la investigación de estudio de caso, al igual que la interpretación de esta *manera* en la fase de análisis se debe detallar las categorías, redes, memos, notas que se recuperaron de los instrumentos aplicados.

Es importante mencionar el uso de un software como MAXQDA, que permite hacer un análisis de datos cualitativos, con el que se logren mostrar la red de categorías para generar la triangulación de la información.

De esta manera analizar implica seleccionar alternativas de interpretación de los datos, de acuerdo con los propósitos del estudio, y desarrollar postulados o hacer generalizaciones acerca del caso (Galeano, 2012).

El análisis de la información partió de la categorización de la información recabada por los instrumentos de evaluación y las redes del software de análisis de datos y la teoría revisada; todo ello para generar la triangulación de la información y dar respuesta al objetivo y a la pregunta de investigación. Por ello se debe analizar, describir y explicar los datos obtenidos en el trabajo de campo, detallar los procedimientos de sistematización y tratamiento de la información recogida.

### 6.11 Dificultades y limitaciones

La pandemia del año 2020 generó cambios en los procesos y modalidades educativas, este es un factor determinante que ha influido en la forma en cómo se generó la recolección de datos y la interacción con los sujetos investigados, puesto que limitó poder efectuar el trabajo de campo cara a cara, sin embargo, también posibilitó otros escenarios para llevar a cabo la recolección de la información, sin duda permitió ver una gran oportunidad en los recursos tecnológicos disponibles y en espacios para el intercambio y restructuración de la propuesta de investigación.

### A manera de cierre del del capítulo

La ruta metodológica propuesta parte de un enfoque cualitativo desde el paradigma de fenomenológico a partir del estudio de caso como método de investigación todo ello vinculado a la perspectiva de la educación digital, además de considerar el alcance del proyecto que se propone.

También se muestra el panorama de los sujetos de investigación, que se han seleccionado para obtener los datos y las técnicas empleadas para efectuar el trabajo de campo, ser parte de la estructura de un diseño instruccional que contine las actividades y estrategias a desarrollar desde las perspectiva del aprendizaje cooperativo, otro instrumento es el guion de observación,

que apoya la relación e implementación en el aula y cómo los estudiantes lo han vinculado en su entorno, por último el guion de entrevista semi estructurada para recabar la percepción de los alumnos, además de las fases para el proceso que coadyuva a la categorización y análisis.

## CAPÍTULO VII: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

El presente apartado muestra la descripción del análisis e interpretación de los resultados, de los datos que se obtuvieron durante el desarrollo del trabajo de campo, de tal manera que la información tratada permitiera vincular las percepciones de los estudiantes al enfrentarse a un esquema *blended learning,* así como la aplicación de diversas actividades basadas en el aprendizaje cooperativo, al reconocer la importancia de un trabajo cooperativo desde la enseñanza virtual aplicadas a un programa de formación en el área del licenciado en Gastronomía, cuyo esquema curricular se compone de unidades académicas, prácticas y teóricas.

En este sentido, para construir el capítulo se ha reflexionado con cada uno de los comentarios vertidos por lo estudiantes, quienes además de compartir sus experiencias al construir sus actividades con una metodología basada en el aprendizaje cooperativo, expresaron la forma en cómo interactuaron, partiendo de un entorno virtual, además de hacer evidente el punto crítico respecto a las brechas económicas entre los estudiantes, puesto que no todos contaban con las condiciones de red o de tecnología, además de observar entre ellos sus habilidades cognitivas y sociales, con el fin de reconocer que el trabajo cooperativo va afín con la interrelación, así como la participación individual y en grupo.

Conocer el impacto en la percepción de los informantes ha permitido revisar de qué manera las características de la cooperatividad va guiando la construcción de aprendizajes cognitivos, por lo tanto, se logra no solo mantener una estructura en el diseño instruccional de las estrategias de enseñanza- aprendizaje, sino las oportunidades que los escenario virtuales aplicados en la enseñanza, brindan como opciones que conllevan a la reestructuración de los programas de formación y las formas en cómo se asumen los estudiantes en estos espacios digitales.

### 7.1 Caracterización de los participantes

El confinamiento emergente dada la pandemia ocasionada por el SARS-CoV-2, modificó los escenarios de interacción y acercamiento para la enseñanza, convirtiendo los ambientes virtuales de aprendizaje en los espacios próximos para la interacción del docente-

alumno, por lo tanto, el acercamiento con los sujetos participantes que formaban parte del área de formación de la licenciatura en gastronomía de la generación 2019-2025, quienes cursaban el tercer semestre y la unidad de aprendizaje de Patrimonio Gastronómico Virreinal, esta generación se caracteriza por ser la primera que ha cursado desde el primer semestre unidades con componentes digitales teniendo acceso a las plataformas digitales institucionales y el uso de algunos recursos tecnológicos, esta particularidad permitió contrastar los espacios y dinámicas vividas previamente, en relación con lo que se les estaba proponiendo con esta investigación.

Como se ha descrito en el apartado anterior, todo acercamiento se logró a partir de los diversos recursos digitales para posibilitar la obtención de los datos, en este sentido, para conseguir su participación en esta propuesta de investigación se aplicó el consentimiento informado, durante el mes de septiembre de forma individual, por lo que, de primera instancia se recurrió a una sesión grupal en donde se les explicó a los 22 estudiantes, en qué consistiría su participación y que pasaría con sus datos e identidad, sobre todo dejar claro que su participación era voluntaria y que no repercutiría en el desarrollo de su clase.

Para ello, se tuvo uno reunión en un canal de la sala de grupo mediante la plataforma *Teams*, de esta manera, se platicó y explicó el proceso y objetivo del proyecto, solo aceptaron participar 18 estudiantes, de los cuales 7 son hombres y 11 mujeres, los rangos de edad se encuentran entre los 19 y 22 años, dicho acercamiento se grabó en salas de la plataforma *Teams* y se firmó el consentimiento informado mediante el uso de *Microsoft forms*, con el fin de mantener la confiabilidad y evitar que se percibiera un mal uso de la información, a cada uno de los participante se les asignó un folio, mismo que se ocupó en la fase de entrevistas y evidencias, por lo que se asignó del 001 al 018, de esta manera cada código, así como las actividades desarrolladas se les colocó el número correspondiente, tal como se muestra en la siguiente tabla 8:

***Tabla 8***

*Presentación de sujetos de investigación*

| Código Asignado | Sexo | Edad | Entrevista grabada en canal | Actividades completas (10) |
|---|---|---|---|---|
| 001 | H | 20 | si | si |
| 002 | H | 19 | si | si |
| 003 | H | 19 | si | si |
| 004 | M | 20 | si | si |
| 005 | M | 18 | si | si |
| 006 | M | 19 | si | si |
| 007 | H | 19 | si | si |
| 008 | M | 19 | si | si |
| 009 | M | 21 | si | si |
| 010 | M | 19 | si | si |
| 011 | H | 18 | si | si |
| 012 | M | 19 | si | si |
| 013 | M | 19 | si | si |
| 014 | H | 19 | si | si |
| 015 | M | 19 | si | si |
| 016 | H | 20 | si | si |
| 017 | M | 18 | si | si |
| 018 | M | 19 | si | si |

Fuente: Elaboración propia, 2021

## 7.2 Organización, procedimiento y análisis de la información

Al organizar la información recuperada, esta adquiere un sentido propio en los marcos de su significado e interpretación de los datos (Blumer, 1982). Es decir, el trabajo que se presenta se ha desarrollado a partir de los hallazgos del investigador y sus informantes, con la

finalidad de encontrar nuevos caminos que se vinculen, por un lado, a los procesos en el diseño dan las actividades a partir del aprendizaje cooperativo y por otro, a la percepción de los estudiantes basando sus aprendizajes en esta estrategia aunado a los espacios virtuales.

La recolección de datos se llevó a cabo durante 16 sesiones sincrónicas vía el canal virtual de la unidad de aprendizaje, por una parte, los resultados de las diez actividades contenidas en el diseño instruccional basadas en el aprendizaje cooperativo, por lo que se analizó cada una de ellas de acuerdo con los guiones de observación de las sesiones, además de las sesiones grabadas por la plataforma de *Microsoft teams* y por último la evidencia final de las actividades, es importante considerar que, para realizar la observación de las sesiones se me asignó un correo electrónico institucional para tener acceso al canal de la unidad de aprendizaje, todas las sesiones se grabaron incluso cuando la actividad requería que se realizará en equipos de trabajo, se les creo una sala para cada uno de los equipos, se les pedía a los miembros grabar la sesión para su revisión de la actividad, este mecanismo de gestión para realizar las reuniones motivo de manera extrínseca a los estudiantes, pues fue un comentario que se repitió en el momento de las entrevistas.

La segunda fuente de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada la cual permitió darle voz a los sujetos de investigación, a partir de cuestionamientos que giraban en torno a las actividades relacionadas con el aprendizaje cooperativo, la correlación con los entornos digitales, el modelo *blended*, así como la percepción de cada uno de los participantes, respecto a los espacios digitales, el proceso de enseñanza- aprendizaje, cómo lo construyen y de qué manera cada uno de estos se vinculan a su perfil profesional, además de considerar las actividades centradas en el aprendizaje cooperativo como un esquema adaptable a los contenidos teóricos.

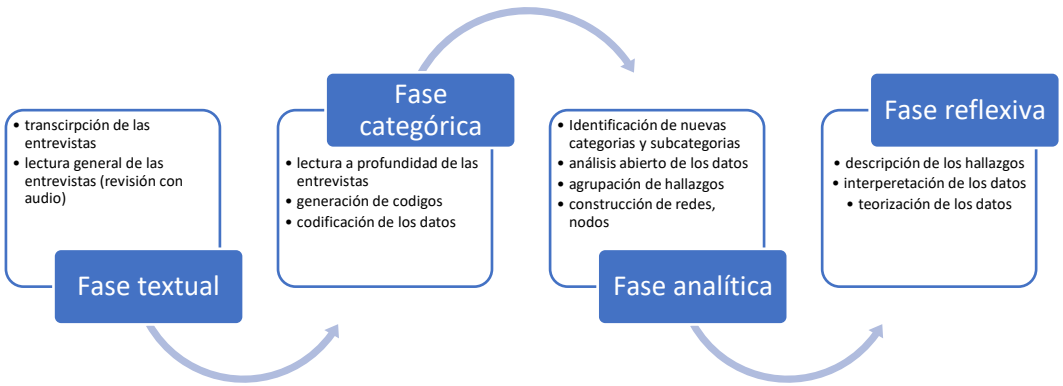
En este sentido, los núcleos temáticos descritos a lo largo del proyecto de investigación han fortalecido la estructura de la entrevista y el diseño instruccional, y de esta manera logran dar respuesta a las preguntas de investigación que se han planteado, así como el objetivo de esta, por ello el análisis cualitativo permite construir interpretaciones a partir de la experiencia del investigador y los datos que se han recaudado, y con ello trazar nuevos escenarios e

interpretaciones que permitan construir hallazgos vinculados a la formación del profesional de la gastronomía al implementar un modelo *blended* en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para esta investigación se empleó el método de análisis abierto el cual de acuerdo con Strauss y Corbin (2002), se puede entender como un proceso que permite "abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él… durante la codificación abierta, los datos se descomponen en partes discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y diferencias" (p. 111), son estas características que permiten generar un análisis minucioso a la información de cada una de las entrevistas, mismo que coadyuvan a identificar los elementos de la teoría descrita en los núcleos temáticos, además de la codificación de elementos emergentes que aporten al objetivo, por ello, se siguió una serie de fases las cuales de manera procesual han permitido la organización, sistematización y análisis de los datos, en cada una se consideraron distintos elementos para estructurar y puntualizar en su desarrollo, en la siguiente figura se muestran las fases y posterior a ello su descripción.

**Figura 5**

*Proceso de análisis de resultados*




Fuente: Elaboración propia, 2021

Cada una de las fases anteriores permitieron desarrollar el proyecto de investigación, la fase textual, se centró en la transcripción de las entrevistas, este proceso es largo y debe ser muy

cuidadoso ya que es necesario cuidar la forma y las expresiones de los participantes, con el fin de no modificar la esencia de sus argumentos, cada una de las grabaciones se ha escuchado detenidamente, pausando el audio para trascribir cada una de las respuestas que han dado los sujetos, una vez concluida la trascripción se escuchaba de nuevo el audio completo con el fin de comparar lo que se había escrito con lo que se escuchaba, cuidando la voz del sujeto al momento de expresar sus argumentos, esta fase fue de suma importancia pues proporcionó los datos que se revisaron y analizaron, almacenando cada una de las 18 entrevistas en un documento de Word.

Las categorías son entendidas como patrones clasificadores desde el planteamiento de Cerda (1993) y como un paso importante para ordenar los datos de forma coherente, contigua, completa y lógica que tendría lugar en su análisis y tratamiento posterior, en la fase categórica, para la organización de los datos se empleó el CAQDAS o Software de Análisis Cualitativo de Datos, MAXQDA versión 2020, en el cual se creó una carpeta llamada "análisis de resultados" y se vinculó también a MAXQDA READER, esto con la finalidad de tener acceso a los datos de forma más sencilla, una vez creada la carpeta se adjuntaron los 18 archivos que contenían las entrevistas, posteriormente se abrió cada uno de los archivos y se generó una categorización exploratoria, la cual permite identificar cuáles han sido las palabras o frases que más se han repetido en los datos, o aquellos que menos impacto tienen, de esta manera se puede ayudar el investigador a reconocer algunas próximas categorías como hallazgos y así agregar al sistema de códigos, dicho sistema de códigos se ha diseñado tanto de forma inductiva como deductiva, por ello se muestran las categorías en la siguiente tabla:

**Tabla 9**

*Categorías y Subcategorías*

| Dimensión | código | Categoría | Conceptualización | Sub categoría |
|---|---|---|---|---|
| Estrategias de Enseñanza-aprendizaje | Es-E-A | Ejecución de las actividades | Serie de operaciones cognitivas que el estudiante lleva a cabo para organizar, integrar y elaborar información y pueden | Evaluación y acreditación |
| | | | | Procedimiento de las actividades |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | entenderse como procesos o secuencias de actividades que sirven de base a la realización de tareas intelectuales | Proceso autodidacta |
| Aprendizaje cooperativo | ACo | Interdependencia positiva | implica la necesidad de cooperar entre cada integrante del equipo, comprendiendo que el éxito de uno se relaciona directamente en conjunto | Relación entre los miembros del grupo/equipo |
| | | | | Contribución entre los miembros del equipo |
| | | | | Compromiso con el éxito de los miembros del equipo |
| | | Responsabilidad individual/ grupal | El grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos, y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda, sin aprovecharse del trabajo de otro y tener claros sus objetivos | Participación individual |
| | | | | Rendimiento de los miembros de equipo |
| | | | | Fortalecer a cada miembro |
| | | Practicas interpersonales y grupales | Los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y deben sentirse motivados a hacerlo | Iguales posibilidades de éxito |
| | | | | Funcionamiento del equipo |
| | | | | Metas claras n las tareas |
| | | | | Procedimiento en las tareas |
| | | | | Manejar conflictos |
| | | | | Crear climas de confianza |
| | | Interacción cara a cara (en línea) | Los alumnos deben realizar juntos una labor en la que cada uno promueva el éxito de los demás, | Facilidad de comunicación entre los miembros |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender. | Relación entre los miembros |
| | | | | Motivación entre los miembros |
| | | | | Respaldo de las actividades |
| | | Recompensas de equipo, evaluación | Tiene lugar cuando los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y, manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas, y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar | Alcanzar las metas propuestas en cada actividad |
| | | | | Manteniendo relaciones de trabajo eficaces |
| | | | | Conductas positivas y negativas |
| Enseñanza en modelo *blended* y su relación con los Ambientes virtuales | B-EVA | Trabajo en línea | considerar al usuario y su relación con los medios digitales como sujeto de aprendizaje. | Acoplarse al modelo de enseñanza virtual |
| | | | | Complejidad de las actividades en línea |
| | | | | Trabajo equitativo |
| | | | | implementación |
| | | | | Proactividad en el desarrollo de actividades modalidad virtual |
| | | | | Identificación de recursos digitales |
| | | | | adaptarse a los ambientes de aprendizaje |
| | | | | brecha tecnológica |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | favorecer los entornos y potencializar lo |
| Percepción del estudiante | PEm | Percepción | los estímulos que el sujeto recibe, pues conforman los referentes perceptuales a través de los cuales se identifican las nuevas experiencias sensoriales transformándolas en eventos reconocibles y comprensibles dentro de la concepción colectiva de la realidad | Abandonar |
| | | | | Agotador |
| | | | | disposición al realizar las actividades |
| | | | | estrés constante por el modelo |
| | | | | expectativa de una nueva modalidad de enseñanza |
| | | | | frustración de la modalidad |

Fuente: Elaboración propia, 2021

Posterior a la construcción de códigos en los que se insertaron las categorías que la teoría permitió y aquellos que de manera puntual se fueron descubriendo a lo largo de la revisión de cada uno de los documentos que contenían las entrevista, se procedió a la lectura de cada uno de ellos de manera puntual y a profundidad, con la finalidad de identificar aquellas categorías y subcategorías que no se habían considerado, sobre todo la relación con las emociones de los estudiantes, por lo que de acuerdo con la codificación selectiva, se marcaba en el texto y se le asignaba el código correspondiente, además de realizar memos, los cuales permitían anotar características específicas que apoyaran la selección y asignación de la categoría. Una de las ventajas del uso de softwares especializados en el análisis cualitativo, es que permite numerar los párrafos además de vincular los documentos entre sí, esto facilita que al terminar la codificación se muestren las redes de los códigos, además de la frecuencia, así como la generación de nuevas redes de acuerdo con los descubrimientos en el proceso de codificación.

De esta manera el proceso de categorización permitió, redescubrir aquellos elementos que no se habían considerado, sin embargo, eran mencionados constantemente por los informantes, esto permitió ajustar e introducir nuevos códigos, así como eliminar aquellos que perdían fuerza en el discurso de los entrevistados y que si bien se habían considerado en un primer momento para su categorización no generaron relevancia para el análisis posterior, pues la parte más

compleja de la investigación es la reflexión e interpretación que cada codificación en las dimensiones establecidas que contribuyen a dar respuesta al objetivo propuesto en la investigación.

Finalmente, el uso del software permitió reconocer tras el análisis globalizado del total de unidades de significado, se procedió a un reajuste de las categorías, eliminando aquellas que tenían menor relevancia según los objetivos de la investigación y agrupando otras que guardaban mayor similitud, tal como se muestran en la siguiente tabla los resultados por categorías y participantes en el que se obtuvieron 2, 116 unidades de significado, esto permitió la revisión y contrastación en cada una de las dimensiones que se han determinado, para ello se muestran la frecuencia por dimensión y categoría agrupando los resultados de las subcategorías.

**Tabla 10**

*Resultados por categorías y Frecuencia*

| Dimensión | código | Categoría | Frecuencia |
|---|---|---|---|
| Estrategias de Enseñanza-aprendizaje | Es-E-A | Ejecución de las actividades | 180 |
| Aprendizaje cooperativo | ACo | Interdependencia positiva | 140 |
| | | Responsabilidad individual/ grupal | 184 |
| | | Practicas interpersonales y grupales | 287 |
| | | Interacción cara a cara (en línea) | 180 |
| | | Recompensas de equipo, evaluación | 196 |
| Enseñanza en modelo *blended* y su relación con los Ambientes virtuales | B-EVA | Trabajo en línea | 445 |
| Percepción del estudiante | PEm | Percepción y sus emociones | 524 |
| **Total** | | | **2,116** |

Fuente: Elaboración propia, 2021

Por lo anterior las siguientes dos fases del proceso se centraron en el análisis e interpretación de los datos, de manera que cada codificación se ha relacionado con los elementos de la teoría descrita a lo largo del documento, así como la identificación de los ejes trasversales que permiten reconocer aspectos importantes en el discurso de los informes y que han sido necesarios para trazar nuevas líneas que ayuden a dar respuesta a los objetivos planteados.

### 7.3 Dimensión de las estrategias de enseñanza- aprendizaje

Como parte de los núcleos temáticos, este aspecto se ha considerado importante pues permitió proporcionar el sustento teórico práctico para la realización del diseño instruccional que se propuso, en el que se detallan la secuencia de las actividades, mismas que han sido descritas a lo largo de esta dimensión, de tal manera que se busca englobar los procesos que se han efectuado para llevar a cabo la formación de los estudiantes, por lo que se han incluido las experiencias relacionadas con el desarrollo de las actividades en las sesiones y por lo tanto, conocer de qué manera se han vinculado con la enseñanza en un modelo híbrido, mediante el uso de recursos tecnológicos, así como la experiencia de una interacción a través de los muros virtuales para la formación de estudiantes.

Para conocer de qué manera se han adaptado las propuestas de método de acuerdo con la categorización del aprendizaje cooperativo, en las diez propuestas, se debe considerar que no son los medios exactos descritos en la teoría, sino una adaptación a la formación en gastronomía y el nivel educativo.

#### *7. 3.1 Análisis de las actividades descritas en el diseño instruccional*

Como se mencionó en el apartado de metodología en el diseño instruccional se detallaron diez actividades las cuales fueron aplicadas durante dieciséis sesiones, en cada una de ellas se buscó gestionar diversas estrategias del aprendizaje cooperativo adaptadas a una enseñanza virtual, por ello a partir del guion de observación se han remontado los elementos que se observaron y que permiten identificar de qué manera se fueron implementado las actividades y cómo interactuaron los sujetos al realizarlas, por ello se han interpretado su adaptación y asimilación de cada una de ellas y de qué manera los estudiantes han percibido el

trabajo cooperativo, por ello es que se ha detallado los propósitos y análisis de sus aplicación así como  y sus características.

#### *7.3.1.1 Actividad 1: Trabajo en equipo-Logro individual*

Esta estrategia tuvo como propósito de trabajo implementarla en el diseño instruccional, ya que al generar equipos de trabajo en los que se enfatice que los alumnos deben hacer lo mejor para su equipo y el equipo para sus miembros, esta relación es necesaria para el aprendizaje académico y ofrece la preocupación y el respeto mutuo que se necesita para las relaciones, la autoestima y la aceptación y la motivación.

**Evidencia requerida: Catálogo en línea**

| **Estrategia cooperativa: Trabajo en equipo- Logro individual (TELI)** |
|---|
| **Análisis de la actividad observada:** |
| La estrategia de trabajo en equipo logró que los estudiantes diseñaran un catálogo en línea, en el cual, a partir de identificar los diversos insumos en el material proporcionado para revisar los nombres científicos de los productos, de esta manera el docente recopiló la información y con ello diseño un juego llamado *jeopardy*, con estos productos el trabajo en equipo- logro individual busca que se construyan en equipos sus aprendizajes, de esta manera se ayudan entre ellos al ver que el aprendizaje es divertido, por lo que en cada uno de los miembros se estimulan entre ellos. |
| **Elementos de aprendizajes cooperativos:** |
| El trabajo que se intercambió entre los integrantes permitió ubicar de mejor manera las habilidades de cada uno de los estudiantes, pues la relación y contribución en el juego fue constante y en la media que alcanzaban su progreso se iba fortaleciendo el equipo, por lo tanto, la motivación y la comunicación permanecieron constantes en el desarrollo de la actividad. Como se ha explicado todas las actividades se ejecutaron en línea por lo que la interacción se dio grupal con solo 13 cámaras encendidas debido a la conectividad de los estudiantes, sin embargo, se gestaron conductas positivas en los entre cada uno de los 5 grupos. |

**Metas logradas**

La meta alcanzada en esta actividad además del catálogo en línea y la suma de puntos del juego, fue lograra que el equipo se reconociera y comenzaran a verse como una unidad de trabajo, además que al revisar los comentarios finales por parte de los estudiantes hicieron hincapié en la relación del equipo y la motivación de la actividad, reconociendo las habilidades de ellos y de sus compañeros.

**Evidencia**

**Figura 6**

*Catálogo en línea*

Universidad Autónoma del Estado de México
*Facultad de Turismo y Gastronomía*

***Catálogo de productos.***

Unidad de aprendizaje:

Patrimonio Gastronómico Virreinal

Alumna:

Grupo 2I Tercer semestre

Fecha de entrega: octubre 2020

**Catálogo de productos.**

1. ***De México para el mundo.***

**Primer Sway:**
https://sway.office.com/EXyJF8k4hKAe0gpu?ref=Link&loc=mysways
**Segundo Sway:**
https://sway.office.com/Zbi7H5wvYeIPkawD?ref=Link&loc=mysways

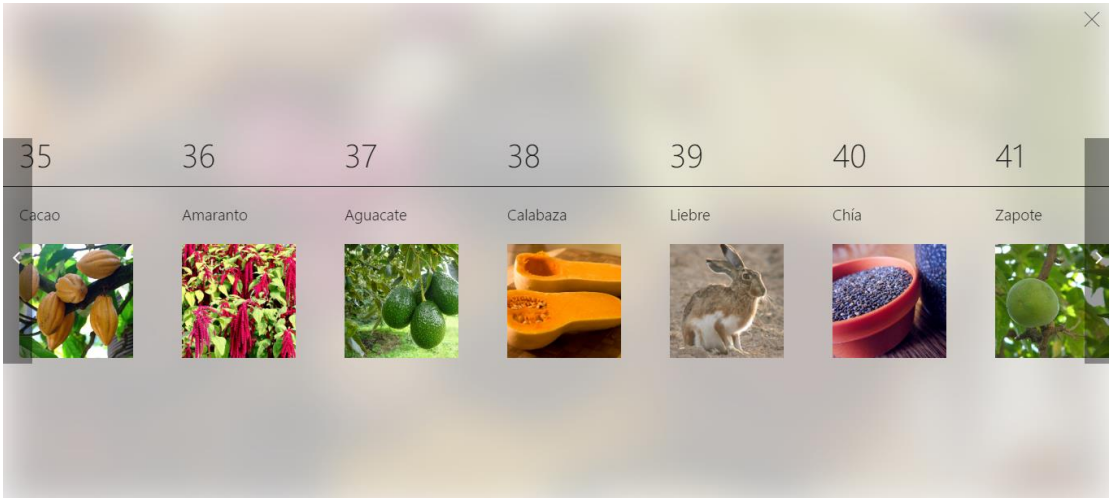
2. ***Del mundo para México***

**Tercer Sway:**
https://sway.office.com/SPw7zLIdROyjd982?ref=Link&loc=mysways
**Cuarto Sway:**
https://sway.office.com/V3ac7yqHMHOJSDPU?ref=Link&loc=mysways

Fuente: Evidencia grupo 2I, 2020

**Figura 7**

*Portada de Catálogo en línea*




Fuente: Evidencia grupo 2I, 2020

### *7.3.1.2 Actividad 2: Hacer resúmenes juntos*

**Esta estrategia se apoya de elementos informales** del aprendizaje cooperativo, la cual que permite reconocer las ideas y aportes de forma grupal y retomar de manera individual para procesar la información, esto coadyuva a reconocer el nivel de responsabilidad de cada uno de los integrantes en las tareas asignadas.

| **Evidencia requerida: Reporte de lectura** |
|---|
| **Estrategia cooperativa: Hacer resúmenes juntos** |
| **Análisis de la actividad observada:** |
| Esta actividad buscó identificar a partir de frases incompletas y la lectura previa, por lo que el equipo debía organizar el aporte de cada uno de los integrantes con el fin de reconocer las ideas principales del texto y construir el resumen final con la percepción de todos, en esta actividad se observó mayor integración en los equipos, esta se realizó en la sala privada o canal que se les asigno a cada uno de ellos, de tal manera que la interacción aun cuando fue en línea fue constante, se mantuvo comunicación entre los miembros de cada equipo, |

permanecieron climas de confianza, cada uno de ellos comentó los hallazgos de la lectura, esta estrategia cooperativa fortaleció la relación de los miembros al respaldarse con los argumentos de cada uno respecto a la lectura y construir su resumen, por lo tanto el procedimiento para lograr el éxito fue considerado un factor secundario por los integrantes pues como el producto era único no se percataron que cada uno seria evaluado para conocer los aportes, por lo tanto el progreso individual no les fue notorio en el desarrollo de esta actividad.

**Elementos de aprendizajes cooperativos:**

La relación de los estudiantes como parte de la interdependencia positiva, se hace posible cuando los estudiantes comparten sus habilidades para generar el proyecto asignando, por ello, el rendimiento de los miembros del equipo es parte fundamental del éxito de la tarea, además de reconocer la motivación y el ejercicio cuando se comunicaron entre ellos para resolverla.

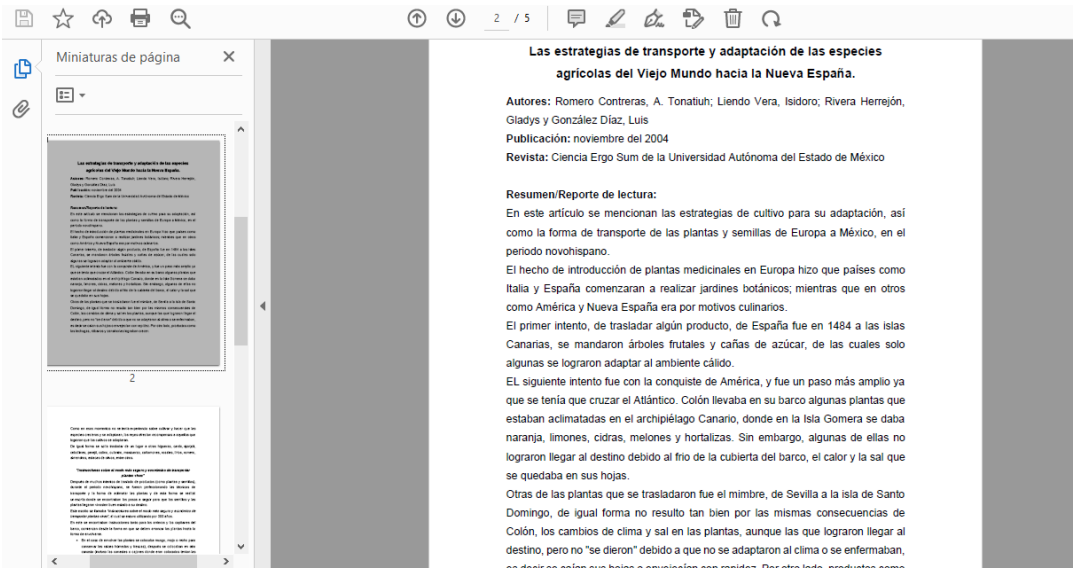
**Metas logradas**

La construcción del resumen motivo a hacer visibles habilidades de síntesis, de gestión de recursos, de comprensión lectora y vincular las ideas, así como la fluidez en la comunicación, de tal manera que, al interactuar y alcanzar las metas, evidencia las conductas positivas de los miembros en el grupo.

**Evidencia**

**Figura 8**

*Documento de reporte de lectura en cooperativo*




Fuente Evidencia grupo 2I, 2020

### *7.3.1.3 Actividad 3: Foros Cooperativos*

Esta estrategia responde a la organización de un foro educativo interactivo, en el cual los estudiantes puedan expresar sus posiciones respecto del tema gastronómico, reconociendo la interacción socia afectiva entre el grupo.

**Evidencia requerida: Documento de conferencia**

| **Estrategia cooperativa: Foros Cooperativos** |
|---|
| **Análisis de la actividad observada:** |
| Esta estrategia permite asignar los roles por los miembros del grupo, por lo que, para lograr la interacción y comunicación de los estudiantes se les requirió que escucharan la conferencia de un ponente especialista en el tema, esto con la finalidad que el esfuerzo y |

logro individual se vea permeado por las contribuciones de cada uno de ellos y por lo tanto se identifiquen las recompensas para el cumplimento de la tarea.

**Elementos de aprendizajes cooperativos:**

Los foros cooperativos es una estrategia informal que se apoya de la discusión de expertos, por ello fue necesario que el docente no interviniera en las aportaciones de los miembros, y después cada uno de los líderes de los equipos quienes tenían la tarea de trasmitir las ideas de sus equipos, en la observación de esta actividad se visibilizó cómo se promueve la relación y el rendimiento de los miembros, puesto que cada uno de los lideres eran claros con la ideas del equipo y por lo tanto no se presentaron conductas negativas.

**Metas logradas**

Pese a que el tiempo de la gestión de los comentarios e ideas que cada uno de los grupos se les había asignado para participar, no se tuvieron las mismas posibilidades de éxito para los equipos pues las rondas se vieron limitadas y por lo tanto se sesgo un tanto los aportes, esto es importante considerarlo puesto que, si bien es una actividad donde los lideres participan el hecho de no poder externar todas las ideas de su equipo genero cierto desconcierto y desmotivación en los estudiantes.

**Evidencia**

**Figura 9**

*Documento reflexión de conferencia magistral*

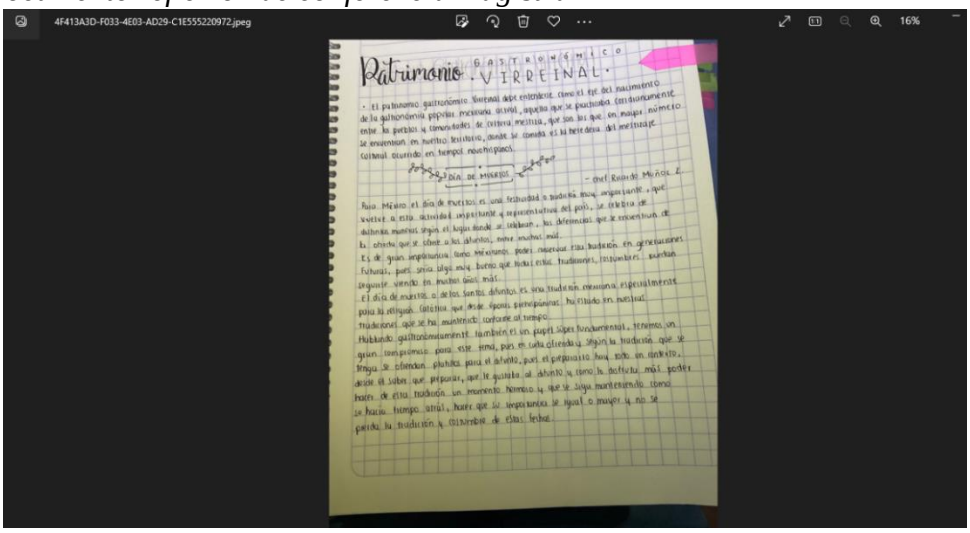
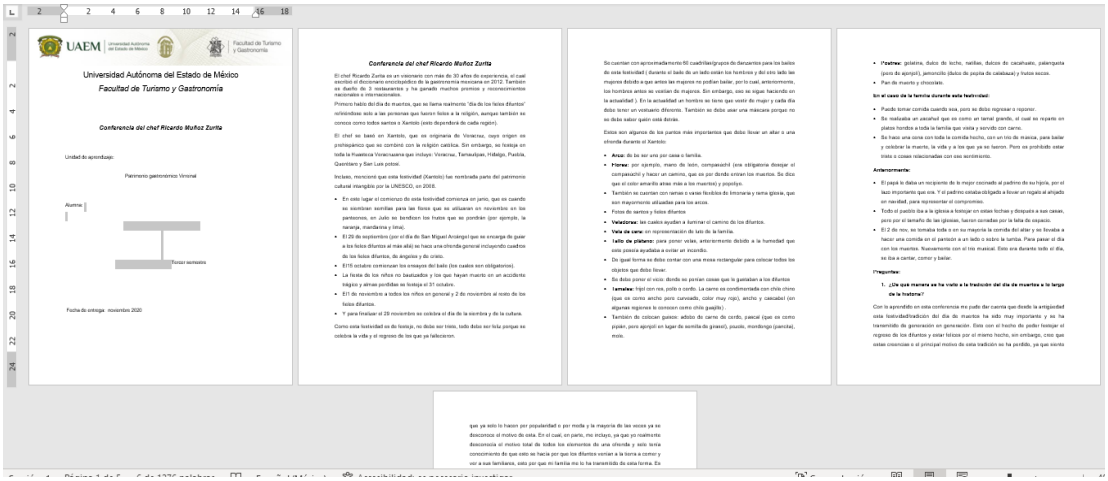


**Figura 10**

*Documento escrito en equipo reflexiones de la conferencia magistral*



Fuente: Evidencia grupo 2I, 2020

### *7.3.1.4. Evidencia 4: Discusión de grupos de experto (TELI)*

Esta estrategia se construye pensando en generar equipos de trabajo en los que se enfatice que los alumnos deben hacer lo mejor para su equipo, de esta manera reconocen sus aportes al mismo, a partir de la discusión de grupos y la interacción entre los expertos (los estudiantes).

| **Evidencia requerida: Actualización de receta y Exposición de recetas** |
|---|
| **Estrategia cooperativa: Discusión de grupos de experto (TELI)** |
| **Análisis de la actividad observada:** |
| Esta estrategia se ocupó en la primera actividad, si bien los miembros del equipo sabían que la actividad se desarrollaría de manera grupal y al termino se evaluaría de forma individual, esto no impido que se efectuara con gran interés y motivación, se puede asumir que también influyo el producto final por lograr, ya que posterior a la revisión de los recetarios antiguos. |
| **Elementos de aprendizajes cooperativos:** |
| Conforme a establecer el procedimiento de la tarea, debían diseñar su actualización de recetas con la metodología indicada y exponerla al resto del equipo, quienes evaluarían como panel |

de expertos, esto recayó en la relación entre los miembros pues además de crear el clima de confianza para que pudieran exponer su receta, lograron alentarse e interesarse en la receta que se estaba presentando, este respaldo que se ha dado sirvió para mejorar la interacción y fortalecer a cada uno de ellos dándoles confianza al mostrar interés por el su esfuerzo, aun cuando conocían que la nota evaluativa seria al final asignada de forma individual todos efectuaron con éxito la presentación de la actividad.

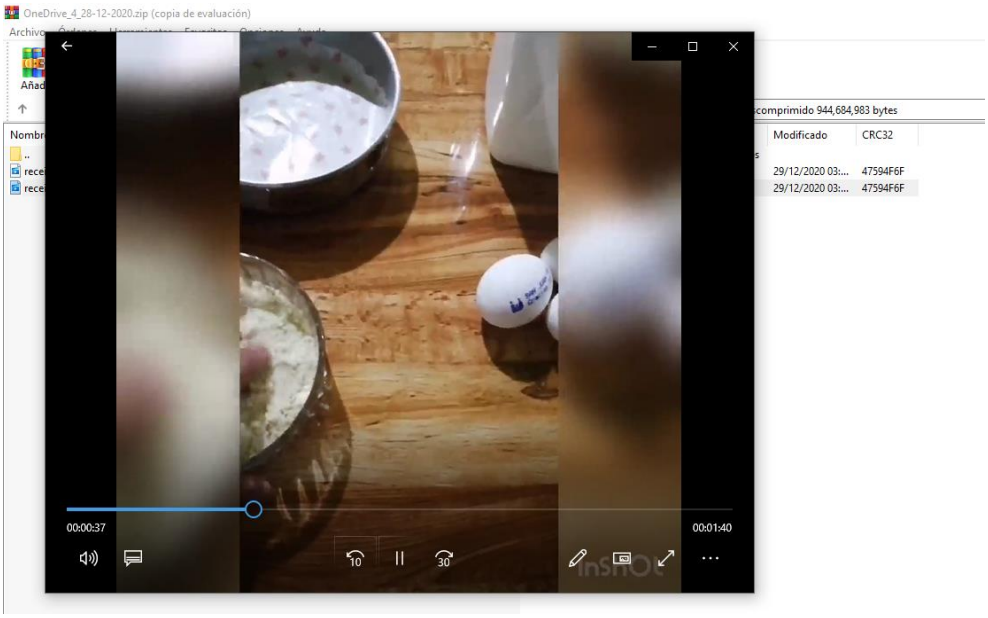
**Metas logradas**

El logro de esta estrategia se mantuvo al reconocer en los alumnos su adopción del papel de expertos, y cómo fueron asesorando a sus compañeros durante la exposición ante el panel, alentándose y siempre construyendo espacios y conductas positivas entre ellos y su relación entre los miembros del equipo.

**Evidencia**

**Figura 11**

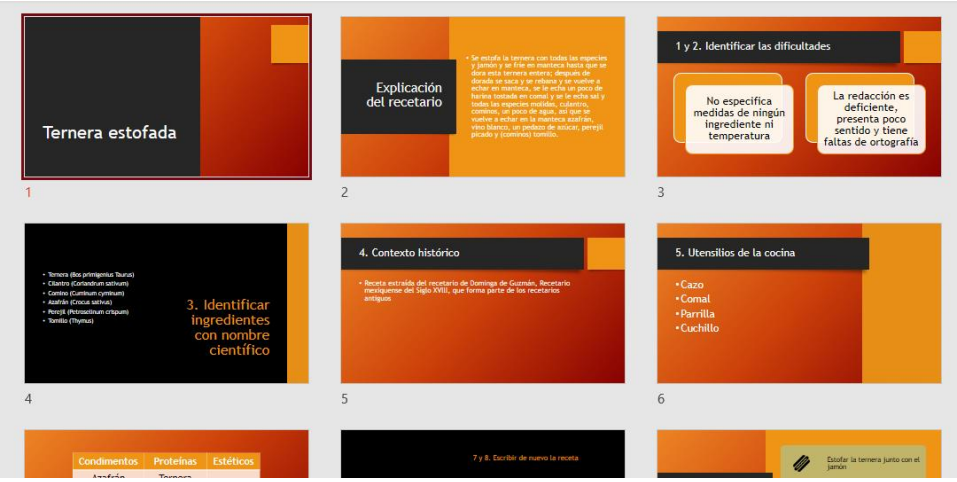
*Portada de video, fase dos de TELI*




Fuente: Evidencia grupo 2I, 2021

**Figura 12**

*fase 1 de trabajo TELI, proyecto de exposición*




Fuente: Evidencia grupo 2I, 2020

### *7.3.1.5. Actividad 5: Elaboración de la Wiki de arcaísmos*

La interacción al emplear esta estrategia propuesta al construir una *wiki* de forma cooperativa, que favorezca la interdependencia positiva entre los integrantes, de esta manera se busca que se enfoque como enciclopedia para reconocer los arcaísmos detectados en las recetas actualizadas.

**Evidencia requerida: *Wiki* cooperativa**

| **Estrategia cooperativa: Elaboración de la *Wiki* de arcaísmos** |
|---|
| **Análisis de la actividad observada:** |
| esta estrategia informal se diseñó para ejecutar un producto cooperativo apoyado en las tecnologías y que además se comprendiera que el producto final dependía del trabajo y relación entre los miembros del equipo, por lo que, el logro seria en cooperativo siempre y cuando se contara con la intervención individual, en esta ejecución como no se grabó la sesión sino se asignó la actividad mediante la descripción de la tarea en el recurso de la plataforma, no se generó un proceso de comunicación y esto mermo el resultado, pues se tuvo que |

desarrollar en dos momentos en el primero como se ha descrito no hubo motivación ni facilidad de comunicación, por lo tanto no se llegó a la meta.

**Elementos de aprendizajes cooperativos:**

Lo que llevo a explicar en una segunda fase explicitando en el desarrollo y procedimiento, así como resaltar la importancia en el rendimiento y participación individual, de esta manera se analizó que los estudiantes cuando se asignó la actividad solo como una participación individual, no vieron un esquema de trabajo y por ello no hubo un vínculo claro entre esta activad como resultado final y la meta a lograr.

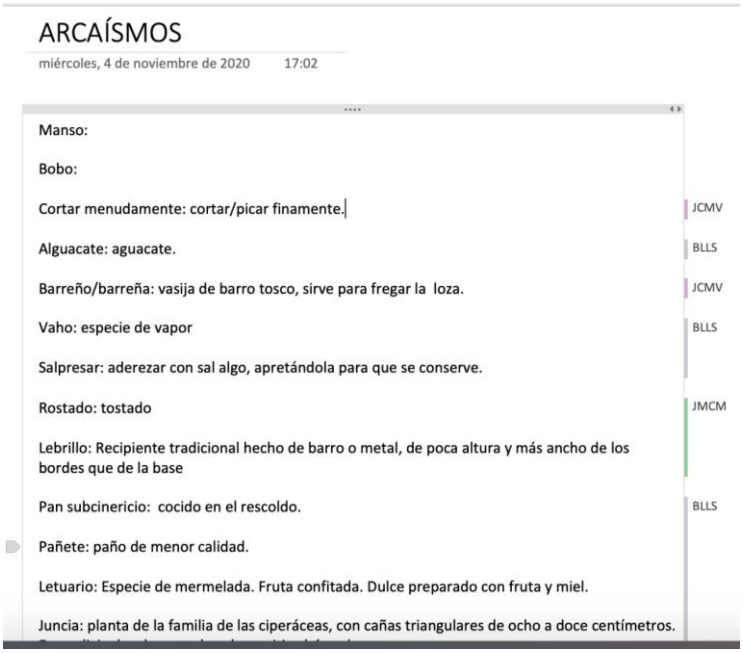
**Metas logradas**

Al término de la actividad, se observó la nula interacción entre los participantes, pues cada uno aportó algunos conceptos para efectuar su tarea, sin embrago, no se mantuvo una relación entre los miembros y por lo tanto las habilidades y la relación de trabajo para la evaluación no fue eficaz como se esperaba.

**Evidencia**

**Figura 13**

*Elaboración de una wiki de arcaísmos*




Fuente: Evidencia 2I, 2020

### *7.3.1.6. Actividad 6: Inventario de lo aprendido en clase*

El propósito de la estrategia busca que, al reflexionar de forma crítica sobre los contenidos vistos en la conferencia, se logren establecer claras posturas y sobre todo compartir con los miembros del equipo una postura personal sobre una cuestión propuesta.

**Evidencia requerida: Minuta foro**

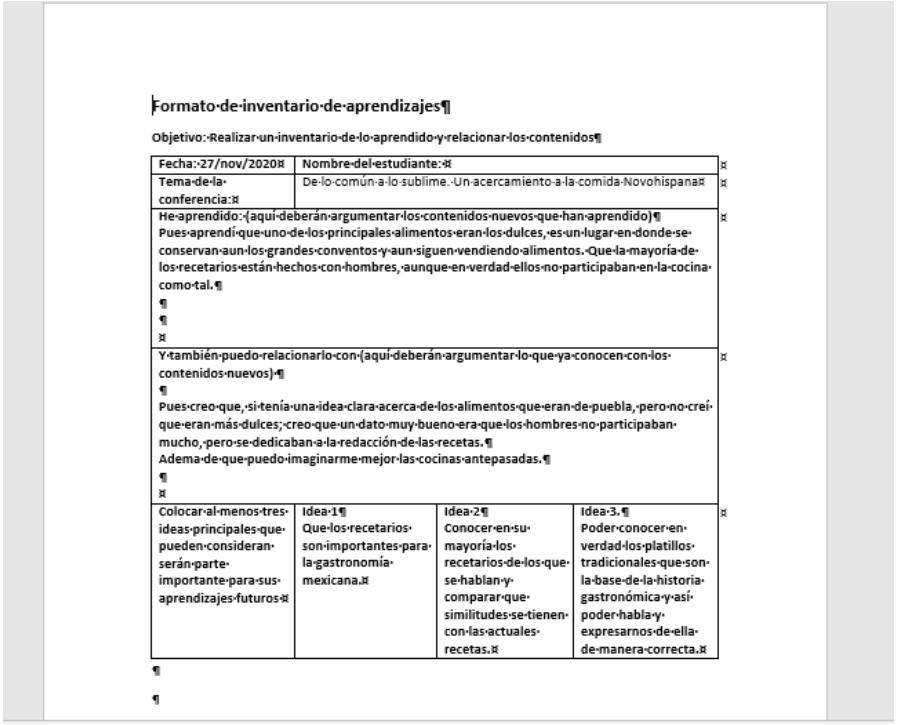
| **Estrategia cooperativa: Inventario de lo aprendido en clase** |
|---|
| **Análisis de la actividad observada:** |
| Esta estrategia de aprendizaje cooperativo busca que el estudiante relacione los conocimientos adquiridos sobre un tema en específico, de tal manera que a través de una trabajo independiente construya los aportes necesarios, con el fin de que en una segunda sesión los comparta con el grupo y de esta manera su participación individual se sume al esfuerzo en colectivo, además de mostrar el compromiso con el éxito al alcanzar la meta, este |

tipo de estrategias informales contribuyen a visibilizar las tareas y conductas de los estudiantes.

| **Elementos de aprendizajes cooperativos:** |
| --- |
| Al apreciar de una manera más completa como es la integración grupal al efectuar actividades en cooperatividad y de esta forma mantener la claridad en la relación del equipo de trabajo, si bien la intención de relacionar y construir argumentos críticos es fundamental para el logro de la tarea, el proceso para llegar a ello permite fundar un mecanismo de trabajo individual para posteriores evaluaciones y de qué manera contribuirán al éxito del equipo. |
| **Metas logradas** |
| Esta actividad logró desarrollar en los miembros del grupo ser responsables al conocer las posturas de sus compañeros, además de que a través de su minuta son responsables de conocer a fondo las reflexiones, así como transmitírsela a los demás y aprender la información presentada y que correspondiera a conjuntar el trabajo focalizado en el grupo. |
| **Evidencia** |

**Figura 14**

*Minuta de foro de expertos*



Formato de inventario de aprendizajes

Objetivo: Realizar un inventario de lo aprendido y relacionar los contenidos

| | | | |
|---|---|---|---|
| Fecha: 27/nov/2020 | Nombre del estudiante: | | |
| Tema de la conferencia: | De lo común a lo sublime. Un acercamiento a la comida Novohispana | | |
| He aprendido: (aquí deberán argumentar los contenidos nuevos que han aprendido)<br>Pues aprendí que uno de los principales alimentos eran los dulces, es un lugar en donde se conservan aun los grandes conventos y aun siguen vendiendo alimentos. Que la mayoría de los recetarios están hechos con hombres, aunque en verdad ellos no participaban en la cocina como tal. | | | |
| Y también puedo relacionarlo con (aquí deberán argumentar lo que ya conocen con los contenidos nuevos)<br>Pues creo que, si tenía una idea clara acerca de los alimentos que eran de puebla, pero no creí que eran más dulces; creo que un dato muy bueno era que los hombres no participaban mucho, pero se dedicaban a la redacción de las recetas.<br>Adema de que puedo imaginarme mejor las cocinas antepasadas. | | | |
| Colocar al menos tres ideas principales que pueden consideran serán parte importante para sus aprendizajes futuros | Idea 1<br>Que los recetarios son importantes para la gastronomía mexicana. | Idea 2<br>Conocer en su mayoría los recetarios de los que se hablan y comparar que similitudes se tienen con las actuales recetas. | Idea 3.<br>Poder conocer en verdad los platillos tradicionales que son la base de la historia gastronómica y así poder habla y expresarnos de ella de manera correcta. |

Fuente: Evidencia grupo 2I, 2020

### *7.3.1.7. Actividad 7: Lectura compartida (rompecabezas II)-Enseñanza recíproca*

Esta es una de las estrategias que se relacionan con Propósito de la estrategia: a partir de la lectura compartida y la creación de un mapa de periféricos trabajar aspectos como la participación y la interacción dentro de un grupo.

**Evidencia requerida: Mapa de periféricos**

**Estrategia cooperativa: Lectura compartida (rompecabezas II)-Enseñanza recíproca**

**Análisis de la actividad observada:**

La forma de realizar el rompecabezas es importante para su análisis como estrategia cooperativa, si bien no solo recae en la asignación de las lecturas o ejemplares para su revisión, es primordial que se comprenda de qué manera cada uno es el experto del tema, por ello se estimularon los espacios en la sala privada y posterior en la sala grupal, cada uno de los miembros comprendió que su papel de experto permitía la capitalización del producto final y por lo tanto la claridad de la actividad, si bien para este momento la interacción en línea ya estaba asumida por el tiempo en el que se encontraba el periodo lectivo, se buco mantener la comunicación y lograr el éxito en el desarrollo y gestión.

**Elementos de aprendizajes cooperativos:**

Esta en una de las actividades que tuvo más agrado, pues se mencionó al momento de realizar la entrevista, debido a que no sólo porque cada uno se mantenía importante en el desarrollo de la actividad sino porque se descubrieron otras habilidades en los miembros que no se habían puesto en práctica, y que eso mantuvo una relación eficiente con el término del proyecto además de conocer las conductas positiva del equipo para conseguir una evaluación correcta.

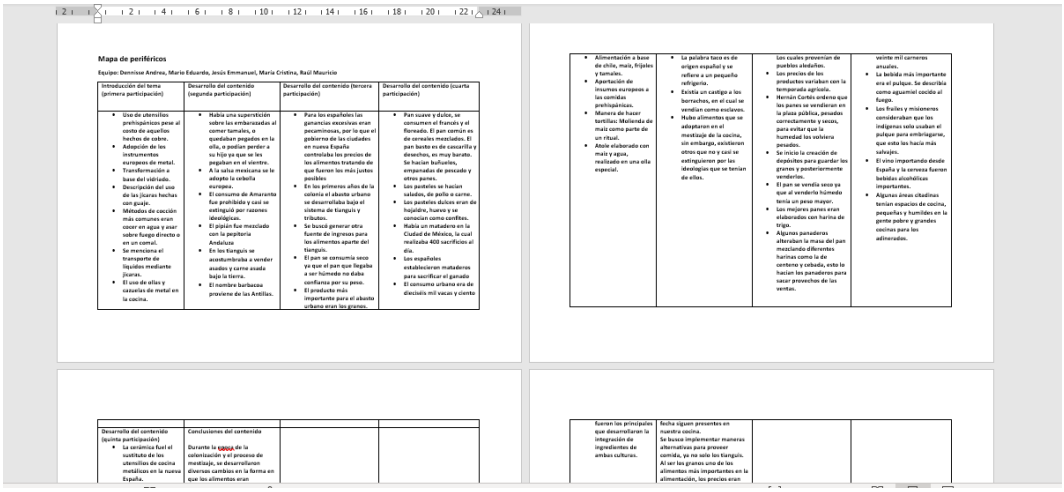
**Metas logradas**

En esta actividad la meta por lograr además de fortalecer la relación entre los miembros y reconocer que al aprender del tema el grupo será entonces responsable de transmitir lo que aprendió entre ellos, para acceder a sus ideas y en conjunto determinar la más importante, por lo que, se cumplió una interdependencia entre todos los integrantes del grupo.

**Evidencia**

**Figura 15**

*Mapa de periféricos*



**Mapa de periféricos**

Equipo: Dennisse Andrea, Mario Eduardo, Jesús Emmanuel, María Cristina, Raúl Mauricio

| Introducción del tema (primera participación) | Desarrollo del contenido (segunda participación) | Desarrollo del contenido (tercera participación) | Desarrollo del contenido (cuarta participación) |
|---|---|---|---|
| • Uso de utensilios prehispánicos pese al costo de aquellos hechos de cobre.<br>• Adopción de los instrumentos europeos de metal.<br>• Transformación a base del vidriado.<br>• Descripción del uso de las jícaras hechas con guaje.<br>• Métodos de cocción más comunes eran cocer en agua y asar sobre fuego directo o en un comal.<br>• Se menciona el transporte de líquidos mediante jícaras.<br>• El uso de ollas y cazuelas de metal en la cocina. | • Había una superstición sobre las embarazadas al comer tamales, o quedaban pegados en la olla, o podían perder a su hijo ya que se les pegaban en el vientre.<br>• A la salsa mexicana se le adoptó la cebolla europea.<br>• El consumo de Amaranto fue prohibida y casi se extinguió por razones ideológicas.<br>• El pipián fue mezclado con la pepitoria Andaluza<br>• En los tianguis se acostumbraba a vender asados y carne asada bajo la tierra.<br>• El nombre barbacoa proviene de las Antillas. | • Para los españoles las ganancias excesivas eran pecaminosas, por lo que el gobierno de las ciudades en nueva España controlaba los precios de los alimentos tratando de que fueran los más justos posibles<br>• En los primeros años de la colonia el abasto urbano se desarrollaba bajo el sistema de tianguis y tributos.<br>• Se buscó generar otra fuente de ingresos para los alimentos aparte del tianguis.<br>• El pan se consumía seco ya que el pan que llegaba a ser húmedo no daba confianza por su peso.<br>• El producto más importante para el abasto urbano eran los granos. | • Pan suave y dulce, se consumen el francés y el floreado. El pan común es de cereales mezclados. El pan basto es de cascarilla y desechos, es muy barato. Se hacían bolluelos, empanadas de pescado y otros panes.<br>• Los pasteles se hacían salados, de pollo o carne.<br>• Los pasteles dulces eran de hojaldre, huevo y se conocían como confites.<br>• Había un matadero en la Ciudad de México, la cual realizaba 400 sacrificios al día.<br>• Los españoles establecieron mataderos para sacrificar el ganado<br>• El consumo urbano era de diecisés mil vacas y ciento |

| | | | |
|---|---|---|---|
| • Alimentación a base de chile, maíz, frijoles y tamales.<br>• Apertación de insumos europeos a las comidas prehispánicas.<br>• Manera de hacer tortillas: Molienda de maíz como parte de un ritual.<br>• Atole elaborado con maíz y agua, realizado en una olla especial. | • La palabra taco es de origen español y se refiere a un pequeño refrigerio.<br>• Existía un castigo a los borrachos, en el cual se vendían como esclavos.<br>• Hubo alimentos que se adoptaron en el mestizaje de la cocina, sin embargo, existieron otros que no y casi se extinguieron por las ideologías que se tenían de ellos. | Los cuales provenían de pueblos aledaños.<br>• Los precios de los productos variaban con la temporada agrícola.<br>• Hernán Cortés ordenó que los panes se vendieran en la plaza pública, pesados correctamente y secos, para evitar que la humedad les volviera pesados.<br>• Se inició la creación de depósitos para guardar los granos y posteriormente venderlos.<br>• El pan se vendía seco ya que al venderlo húmedo tenía un peso mayor.<br>• Los mejores panes eran elaborados con harina de trigo.<br>• Algunos panaderos alteraban la masa del pan mezclando diferentes harinas como la de centeno y cebada, esto lo hacían las panaderos para sacar provechos de las ventas. | veinte mil carneros anuales.<br>• La bebida más importante era el pulque. Se describía como aguamiel cocido al fuego.<br>• Los frailes y misioneros consideraban que los indígenas solo usaban el pulque para embriagarse, que esto les hacía más salvajes.<br>• El vino importando desde España y la cerveza fueron bebidas alcohólicas importantes.<br>• Algunas áreas citadinas tenían espacios de cocina, pequeñas y humildes en la gente pobre y grandes cocinas para los adinerados. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Desarrollo del contenido (quinta participación)<br>• La cerámica fue el sustituto de los utensilios de cocina metálicos en la nueva España. | Conclusiones del contenido<br>Durante la época de la colonización y el proceso de mestizaje, se desarrollaron diversos cambios en la forma en que los alimentos eran | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| fueron los principales que desarrollaran la integración de ingredientes de ambas culturas. | fecha siguen presentes en nuestra cocina.<br>Se busco implementar maneras alternativas para proveer comida, ya no solo los tianguis.<br>Al ser los granos uno de los alimentos más importantes en la alimentación, los precios eran | | |

Fuente: Evidencia grupo 2I, 2020

### *7.3.1.8 Actividad 8: Mapa conceptual a 4 bandas Learning together*

Esta estrategia permite la construcción de un mapa conceptual a cuatro bandas para organizar y elaborar la información, así como sintetizar y recapitular lo aprendido y promover el apoyo y la ayuda mutua entre los miembros del equipo.

**Evidencia requerida: Mapa conceptual**

| **Estrategia cooperativa: Mapa conceptual a 4 bandas -Learning together** |
|---|
| **Análisis de la actividad observada:** |
| Desarrollar esta actividad se encamino de manera general con la estrategia anterior debido a que se requerían las aportaciones de forma individual y cómo suma al resultado, además de conocer y dominar las ideas principales, se relacionaron sin apatía a construir el mapa, sobre todo porque era en una participación en tiempo real y de esta manera se podía interactuar con cada uno de los miembros e identificar lo que iban sumando a la propuesta. |
| **Elementos de aprendizajes cooperativos:** |

La actividad resalta el funcionamiento del equipo, hacia las practicas interpersonales y grupales, puesto que no sólo se busca que se obtenga el éxito de forma individual, sino comprender que la construcción de tareas debe ser responsabilidad de todos los miembros para garantizar que el conocimiento será asimilado por todos los integrantes, puesto que al trabajar de manera sincrónica les permite observar cómo se desarrollan las habilidades de los demás miembros o de qué manera una de sus habilidades se pueden potenciar y lograr las metas para tener mejores recompensas.

**Metas logradas**

La meta de esta estrategia fue lograr un trabajo en colectivo, en donde cada uno desde su aporte promovía el rendimiento optimo del equipo, al compartir, explicar y alentarse entre uno y otros, considerando el compromiso e interés reciproco.

**Evidencia**

**Figura 16**

*Mapa conceptual n aplicación tiempo sincrónico*

Fuente: Evidencia grupo 2I, 2020

### *7.3.1.9 Actividad 9 y 10: Investigación grupal*

La última estrategia propuesta fue generar un plan de organización general del aula según el cual los alumnos trabajan en grupos pequeños usando planificación y proyectos cooperativos, por lo que se aprecia de manera clara la postura y el desarrollo del grupo a lo largo de todas las actividades anteriores, reconociendo el apoyo de todos y para todos.

| **Evidencia requerida: Proyecto final investigación documental -video de receta individual** |
|---|
| **Estrategia cooperativa: Investigación grupal** |
| **Análisis de la actividad observada:** |

Estas dos actividades se conjuntaron debido a la complejidad que conlleva un proyecto cooperativo, puesto que no sólo se evalúa el producto final sino el desarrollo del mismo, el conocimiento y la meta de cada uno de los estudiantes además del importante trabajo individual, que se integrar al proyecto final, este factor es de suma importancia, puesto que, no se debía presentar la tarea como productos aislados o sino en una lógica en su desarrollo, además de acabar con una práctica errónea que se presenta constantemente en el desarrollo de proyectos, en el que cada quien hace una parte y posterior se conjuntan sin alguna congruencia, por ello para garantizar que se habían comprendido las estrategias cooperativas trabajadas durante este periodo, para el desarrollo del proyecto final cada uno de las partes de forma individual deben sumar al resultado.

**Elementos de aprendizajes cooperativos:**

En esta tarea dada la complejidad de la evidencia, manifestando su trabajo individual y evidenciar que su aporte era indispensable para lograr el éxito en la tarea, el hecho de sentirse motivados ya que es una actividad que suma desde la práctica y la evidencia teórica, les facilitó concluir el proyecto, propiciando conductas y espacios positivos entre ellos, sobre todo el trato con el resto de los miembros del equipo.

El video fue el resultado del trabajo cooperativo a lo largo de todas las sesiones, pues se logra visibilizar que los alumnos, han comprendido la relación e impacto que tiene cada miembro y cómo cada acción suma en pro o en contra del equipo.

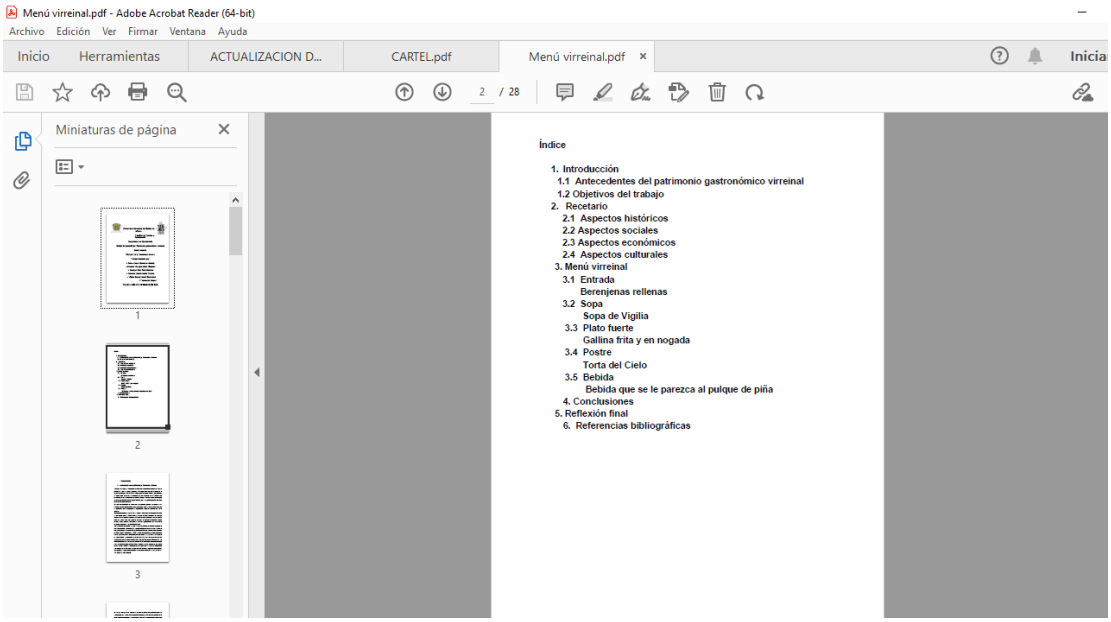
**Metas logradas**

Una de las metas que se buscó además de garantizar las relaciones y habilidades de cada uno ye entre ellos, fue generar el clima de confianza necesario, por lo que los resultados dependieron de las relaciones eficaces de los estudiantes y además de las conductas positivas y proactivas.

**Evidencia**

**Figura 17**

*Proyecto final- Investigación grupal*




Fuente: Evidencia grupo 2I, 2020

## 7.4 Dimensión del aprendizaje cooperativo y su aceptación en el modelo *b-learning*

La siguiente dimensión que se analizó se construyó a partir de la diferenciación de los elementos que caracterizan al aprendizaje cooperativo, de tal manera que las categorías y subcategorías determinadas, permitieron conocer y reflexionar las interpretaciones de los estudiantes al trabajar estrategias basadas en el método cooperativo, por lo tanto, cada una de las características han ido permeando para lograr que el estudiante asimile sus aprendizajes y su participación en el equipo y así como de forma individual, por lo tanto se detallan las características importantes recuperadas.

### *7.4.1 Interdependencia positiva*

Esta categoría se centra en la forma en cómo los estudiantes interactúan entren ellos para llevar a cabo las actividades, por lo tanto, se sitúa como parte fundamental en el diseño instruccional, por ello se analizaron los referentes empíricos que los informantes emitieron,

pues identifican esta característica cuando trabajan en pequeños grupos, puesto que se encuentran estables y pueden asumir un rol de trabajo para construir las tareas, considerando los recursos para "aprender juntos" (Johnson y Johnson, 1999), como se lee en los siguientes comentarios.

> …si existe el compromiso parte de cada uno de ellos, aunque existía limitante por lo mismo de las posibilidades técnicas más que nada, pero si siempre se buscaba cumplir con lo que con las tareas que nos dábamos entre todos (entrevista participante 001, Pos. 13)…

> …todo lo que hacemos siempre lo hacemos pensando en que tenemos que hacer lo mejor para nosotros y lo mejor de nosotros de siempre trabajar o sea siempre estar atentos siempre estar trabajando en lo que se tiene que entregar y más en una actividad que es en equipo porque nosotros vemos que como equipo tenemos que apoyarnos y entonces no podemos quedarle mal al equipo, así es como lo veo yo (entrevista participante 005, Pos. 26)…

> …Considero que si los esfuerzos individuales van sumando al trabajo y se van haciendo cosas más complejas y más completas y creo que si lo hubiera hecho de forma individual hubiera hecho un buen trabajo, pero ya no hubiera considerado el punto de vista de mis compañeros o de otra persona reflexionar los con otras ideas carecería de tener este que estuviera enriquecido con los aportes o conocimientos de los demás (entrevista 007, Pos. 22-23)…

La interdependencia positiva "tiene el efecto de unir a los miembros del grupo en torno a un objetivo en común; les da una razón concreta para actuar" (Johnson, D., Johnson, T. y Holubec, E. (1999), p. 33). Por lo que la relación que se ha logrado entre los miembros aun cuando es un espacio virtual, ya que cada estudiante se volvió consciente de la importancia de su aportación y por lo tanto reconocer que se alcanzan mejores en conjunto, aún con las limitantes de la tecnología.

Otro de los elementos de este factor, fue el compromiso con el éxito en cuanto ya que cada miembro, resolvía en conjunto sus dudas, además de potencializar sus prácticas positivas al relacionarse, cada esfuerzo era reconocido en cada tarea, así como aquellos que por alguna razón no podían efectuar su avance, eran considerados sus argumentos y con ello iban fortaleciendo el grupo y sus relaciones.

La intención de las tareas, si bien responde a mostrar las relaciones adquiridas entre los miembros del grupo y de qué manera cada uno daba importancia a su contribución, así como la de sus compañeros, también se visibilizó, que el éxito de esta interdependencia se consiguió cuando los objetivos en común se alcanzaron, la asignación de las actividades y recursos fue adecuada de acuerdo con las habilidades y capacidades que entre ellos ya habían observado. Con ello entender la percepción del alumno, respecto a su tarea y que sus esfuerzos son valorados, para llegar a la meta y la recompensa de la evaluación, sin duda, esta responsabilidad adquirida para con ellos y con cada miembro de su equipo, recae en la eficacia de un trabajo cooperativo.

En este mismo escenario en el que el alumnado comienza a pensar con el término de "nosotros" cuestión que refleja que en este nivel es mucho más importante crear la idea del otro, como un referente de que el aprendizaje no se da en lo individual. Según, 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.

Por ello se manifestó de manera profunda, la contribución de los miembros del equipo, la relación entre ellos y el compromiso para concluir las tareas, siendo esta otra forma de fortalecer la interdependencia en el grupo, pues si ella no se dará de ninguna forma la cooperación. Por lo que, con el diseño instruccional, al aplicare en cada sesión, se observó que cada vez la integración del equipo era más fuerte y respondían a las actividades con mayor soltura.

### *7.4.2 Responsabilidad individual/ grupal*

Esta característica busca que cada uno de los alumnos asuman la responsabilidad de cumplir con el trabajo a lograr, sin aprovechar las habilidades de otro, en este sentido la responsabilidad individual se debe generar una relación cooperativa, considerando la capacidad de una persona para asumir su propio cometido dentro de una tarea, esforzándose por desarrollarla lo mejor posible, en este sentido el esfuerzo tanto grupal como individual y la calidad de los resultados que se obtuvieron en cada tarea, van construyendo sus aportes, revisando los recursos digitales con los que se cuenta, el proceso para realizar las tareas.

Esta característica no es ajena a la dinámica del trabajo de clase, si bien en sesiones presenciales este tema se comprende y se asume porque es más sencillo verse responsable en el proceso de actividades y tareas, cundo se trabaja en esta modalidad virtual los estudiantes relacionan su responsabilidad individual cuando se conectan a las sesiones a tiempo o avisan al equipo que no tienen conectividad, cuando se escuchan para una tarea y respetan las cualidades y habilidades de cada compañero, como lo expresan algunos estudiantes:

> …fueron muy provechosas y que iban completamente directas a lo que teníamos que hacer, cada uno de nosotros trabajamos bien y en especial lo que yo pude rescatar es que trabajamos cada uno de nosotros escuchándonos y creo que eso es lo que cada día tenemos que poner más atención en trabajar en equipo y en trabajar en nosotros (entrevista 015, Pos. 20)…

> …hicimos muchas actividades en equipo y que además fueron muy bien planteadas y además por el canal pues creo que sí pudimos desempeñarnos de esa manera pudimos aprender bastante, yo creo que ahorita nuestro trabajo final lo estamos demostrando se retomaron muchos aspectos e identifique las cualidades en mis compañeros (entrevista 012, Pos. 37)…

> …A mí me gusta como liderar, me gusta proponer ideas, me gusta decir cómo se podrían generar las cosas aportó muchas ideas, me gusta mucho decir cómo nos podríamos organizar, pero siempre tomando en cuenta lo que los demás tengan que aportar (entrevista 006, Pos. 18)…

Por lo que, al hablar de responsabilidad, cada uno de los integrantes se fijan en su contribución respecto “al resultado global obtenido. Cada miembro se hace personalmente responsable, de contribuir a lograr los objetivos del grupo y de ayudar a los demás miembros a que también lo hagan. Cuanto mayor es la interdependencia positiva, más responsables se sentirán” (Johnson & Johnson, 1999, p. 35). Es importante considerar que cada persona es responsable ante sus compañeros de aportar su parte al éxito del grupo y evitar escudarse en el trabajo de los demás, en ninguno de los casos se ha manifestado un encuentro desagradable en las dinámicas de trabajo, por el contrario, había una responsabilidad colectiva fuerte.

Este elemento es considerado uno de los más esenciales en el aprendizaje cooperativo, sin duda responde a considerar al estudiante como un sujeto más activo e involucrado en su proceso de formación, que beneficie en su formación universitaria, de esta manera la responsabilidad individual busca conseguir una competencia personal, en ámbitos sociales y profesionales, mientras que, por el lado grupal es identificar en sus compañeros asocien los beneficios que se obtiene cuando se trabaja en conjunto y buscan lograr las metas determinadas.

Al recuperar las experiencias de los estudiantes en esta categoría, es claro que la forma en como reconocen sus contribuciones les permite ayudarse, alentarse y guiarse entre ellos, o incluso al identificar quién de los miembros no ha logrado atender la actividad conforme a las especificaciones, esto les ha permitido aprende a redistribuirse las responsabilidades, para que cada uno contribuya de manera equitativa para lograr el éxito del equipo.

### *7.4.3 Practicas interpersonales y grupales*

Los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, así como sentirse motivados en el desarrollo, considerando las habilidades sociales e interpersonales, considerando que las prácticas sociales requeridas para que el grupo sea productivo, si bien desarrollar actividades en cooperativo no garantiza que todos los alumnos van a adquirirlo al mismo tiempo y con la ejecución de las actividades. En este sentido Johnson y Johnson (1999), consideran importante

el trabajar y desarrollar las habilidades sociales, para lograr la cooperatividad asertiva entre los miembros, al realizar las actividades propuestas., así el aprendizaje apoyado de prácticas en las que se involucren entre todos y se reconozcan entre los miembros de equipo.

De tal manera que dichas habilidades interpersonales, que conciernen con la capacidad que tiene el ser humano para relacionarse con los demás, en donde socialización sus emociones, se comunican y se interesan por el progreso de todos los miembros y también contribuyen a su autonomía necesaria para tomar decisiones y acuerdos tal como lo perciben las informantes:

> ….o sea después de la pandemia y todo esto que está pasando por supuesto no va a ser el mismo o la misma interacción o cómo llamarlo la misma formación pero creo que sí podemos tener un paso adelantado porque o sea ya vamos a estar como preparados para otras formas de hablar frente una cámara hacer otras cosas, grabar los videos, exposiciones distintas creo que podemos estar preparados para todo lo que tengamos que hacer entonces yo creo que de alguna forma todos podemos estar como preparados y esta nueva forma de trabajar (entrevista 011, Pos. 36)…

> … que un equipo es para escucharte para que trabajemos en conjunto, el rol que yo desempeñaba yo creo que es igual que mis compañeros un integrante más, no considerarme un líder yo creo que todos tuvimos las mismas oportunidades para liderear algunas actividades las experiencias que he tenido son muy buenas porque las actividades que trabajamos, pues (entrevista 003, Pos. 19)…

En este sentido, esta capacidad de establecer relaciones satisfactorias que se apoyan de mantener la cercanía emocional y contribuir cooperativamente, se le relaciona con la cohesión grupal, que se reconoce como “un proceso dinámico en el que se refleja la tendencia del grupo a mantenerse y permanecer unido en la búsqueda de sus objetivos o para la satisfacción de las necesidades afectivas de los miembros” (Carron *et al*. ,1989, p. 246). Esto propone que al entender las diversas personalidades habrá mayor afinidad entre el grupo, y con ello lograr las metas comunes en el trabajo cooperativo.

Uno de los factores que más se mencionó, fue el tamaño del equipo, este es determinante para que los miembros permanezcan juntos, pues consiguen los objetivos comunes tanto en la distribución de las tareas, como en los esfuerzos, para llegar a ello, las primeras sesiones las actividades se dirigieron fuertemente a este rubro con el fin de que se logre un equipo efectivo, así como afianzar la comunicación que facilite el camino para conseguir resultados favorables, en este sentido, la intención de procurar estos ambientes solidarios, coadyuva a que se desarrollen habilidades para resolver conflictos y dificultades que pueden ser aplicadas en su vida profesional y académica.

La construcción de grupos heterogéneos es fundamental en el aprendizaje cooperativo, por lo que prepara a los estudiantes que aprendan a dialogar, comunicarse y organizar el trabajo de forma equitativa, de esta manera lo manifiestan los estudiantes, pues al dividirse las asignaciones, perciben que ninguno está trabajando de más o sosteniendo al equipo, manteniendo relaciones de respeto y confianza, determinando las reglas de trabajo internas, este factor permaneció visible cuando los trabajos se realizaban en los canales de trabajo digital, por lo que, se fortaleció la tolerancia reconociendo las diversas habilidades y actitudes entre los miembros, identificados como elementos valiosos para el equipo.

### *7.4.5 Interacción cara a cara (en línea)*

Esta característica es una de las más relevantes, sobre todo cuando se trabaja en el aula, porque permanece el dialogo y la interacción entre los estudiantes, sin embrago, para esta propuesta esta relación entre los miembros se generó de manera virtual, adaptándose al modelo *blended* de la propuesta, sin dejar de lado la motivación necesaria para lograr el éxito en la correspondencia y colaboración del alumnado.

Lograr vincular los esfuerzos de los estudiantes por medio de un espacio virtual se logró debido a las actividades descritas en el diseño instruccional, pues el trabajo en equipo debia desarrollarse constantemente y aún con las reuniones en las salas privadas, la comunicación fue fundamental para mantener las relaciones de trabajo y construir el clima de confianza adecuado para efectuar con éxito la actividad y alcanzar las metas, algunos comentarios de los informantes son:

> …pues llegamos a esta estrategia y a las conclusiones de cada trabajo organizándonos y poniéndonos de acuerdo, ya sea por una llamada en dentro de la plataforma en donde alguien puede compartir su pantalla y nos organizamos todo o bien donde todos podemos dar nuestros puntos de vista y ver cada quien sus puntos de importantes para el trabajo…(entrevista 004, Pos. 20-21).

> …Yo creo que sí porque en una actividad que es la que más recuerdo, teníamos que estar leyendo y cada quien haciendo como un resumen de lo que leíamos entonces cuando terminarás de leer era necesario que cada quien tuviera como esa capacidad de entender lo que cada quien estaba diciendo y entonces yo creo que desde cada punto de vista, pues yo creo que sí teníamos que poner mucha atención en lo que cada uno de nosotros estábamos hablando leyendo más bien y pues yo creo que sí cada quien, como que teníamos que estar más atento a lo que cada quien decía e interactuar (entrevista 015, Pos. 16)…

Por lo tanto, se consideraron para su análisis la interacción que se gestó en el ambiente virtual, en el que no sólo se ha reunido para interactuar, sino relacionarse, sostener y promover en algún modo los esfuerzos de aprendizaje de los otros. No sólo se reúnen para compartir información y opiniones, sino que producen trabajos a través del esfuerzo y los aportes conjuntos, basándose en el compromiso y el afecto por el otro (Echeita, 2012).

Sin duda este aspecto primordial en el aprendizaje cooperativo, por lo que, se debió reconocer en otros espacios como los que se han propuesto a lo largo de esta investigación, estos escenarios virtuales diseñados para los estudiantes sustituyen compartir de manera conjunta, por ello, en ese entorno se ayudan de manera eficiente, para compartir la información y construir el plan de acción para resolver la tarea y sobre todo compartir los recursos necesarios que le permitan procesar nueva información.

Es imperante para que este factor de interacción sea funcional, los miembros del equipo no deben repartirse las tareas de manera aislada, por el contrario, se debe generar un *feedback* respecto a su rendimiento y sobre todo recodarles que no debe haber un temor a equivocarse,

mantener el esfuerzo en común para comprender los problemas que surgen y para tomar decisiones acertadas, aun cuando el espacio no es presencial, sino una adecuación virtual, ha prevalecido mantener y facilitar los esfuerzos mutuos para el logro de las tareas.

### *7.4.6 Recompensas de equipo, evaluación*

Tiene lugar cuando los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y, manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas, y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar.

Esta dimensión busca contribuir desde la revisión de las tareas y proyectos en los que los grupos e individuos mantienes relaciones positivas de trabajo, esto con lleva a generar conductas positivas en las personas que están involucradas en la evaluación, si bien el aprendizaje cooperativo busca mirar a la evaluación como una cadena de recompensas en las que el trabajo, busque llegar a las metas propuestas y conduzca mejores relaciones en el aprendizaje cooperativo.

Una evaluación regular de carácter formativo que implique a profesores y alumnos, y que permita conocer fortalezas y debilidades, avances o retrocesos en el proceso, así como dinámicas psicosociales negativas y, con todo ello, tomar medidas correctoras y de mejora (Echeita, 2012), toda vez que se comprenda las realidades en las que se aplican las evaluaciones y se vean beneficiados con las recompensas en el que sus esfuerzos sean visibilizados, como se recupera del comentario siguiente.

> …creo que así se evalúa, bueno en el caso de mi equipo si se dio una evaluación justa, más que nada porque todos buscábamos trabajar de la misma manera y repartimos el trabajo equitativamente algo que siempre tratamos de buscar y aun así como ya había dicho teníamos problemas tecnológicos porque no nos podíamos conectar ese trabajo del compañero que no pudo estar en ese momento no los repartíamos de tal manera que no nos afectará y que no hubiera una sobrecarga de trabajo para una sola persona y creo

> que en ese sentido si la calificación que se nos otorgó fue pues justa (Entrevista 008, Pos. 27)…

Este elemento de manera general los estudiantes mencionan su conformidad por el proceso de evaluación, ya que no sólo es otorgar el valor de sus actividades, sino también el de su desempeño en el equipo, no sólo desde la perspectiva del docente sino de sus compañeros, considerando sus emociones, sus éxitos y sus frustraciones al realizar las actividades y con esto considerar aquellas que se deben potencializar con el trascursos de las sesiones y otras que se deben abandonar, pues perjudican los resultados de las actividades.

Por lo tanto, en los comentarios recuperados respecto a las evaluaciones se logra ver que debe haber reciprocidad en el trabajo, las oportunidades y diversas situaciones ajenas a su desempeño, sin embargo, influyen en un desarrollo final, si bien el aprendizaje cooperativo busca que se impulse el aprendizaje autónomo en estas propuestas, cada actividad contaba con un producto determinado, contando con diversas evaluaciones y recompensas que generaran estímulos en los estudiantes.

### 7.5. Dimensión enseñanza virtual

Esta dimensión se recupera considerando dos de las categorías que se recuperaron en el análisis, como es la enseñanza en línea y la percepción de los estudiantes, en este sentido, al identificar la categoría de percepción se revisó que los informantes han generado una relación con el medio de enseñanza y cómo lo perciben, manifestando que el acoplarse a los espacios virtuales en una carrera de formación como lo es gastronomía, ha sido sumamente complejo, pues no lo sólo es adaptarse en unidades teóricas sino en las unidades practicas ha sido frustrante, puesto que no se puede observar correctamente al docente, además de que no se cuenta con todos los utensilios como en la escuela, entonces al no poder tener el acercamiento con el instructor ellos no pueden probar los platillos y es muy complejo que uno solo pueda saber que técnicas mejorar, estos comentarios fueron recurrentes en los informantes

> ….necesitan ese apoyo no sólo visual sino también en la práctica de cocina, así como de la interacción sobre todo del chef que está enfrente de ti viendo cómo estás cortando,

como estás produciendo porque no es lo mismo si a mí me hubiera tocado esta situación en primer semestre si hubiera sido más frustrante y desalentador…(entrevista 011, Pos. 19)…

…Por supuesto la modalidad en línea fue y es una actividad que a todos nos cayó de sorpresa porque pues especialmente nosotros los estudiantes de gastronomía estamos acostumbrados a ir por lo menos cada 8 días a nuestras aulas presenciales para hacer las prácticas, pero por supuesto para todos fue un gran un gran cambio de trabajo entonces éste creo yo que para todos fue un cambio radical (entrevista 005, Pos. 28)…

…igual nada como poder aprenderlo uno mismo en un ambiente en el que te puedes desempeñar siempre aquí no es lo mismo que si me dejan una práctica busco y acomodo mis horarios y me tardó 5 horas haciéndola a la presión que igual ejercen los Chefs a la hora de practicar, (entrevista 018, Pos. 31)…

En este sentido no sólo consideran que se han tenido que adaptar de una manera muy rápida y que no solo les afecta esta nula interacción con el docente, sino con sus compañeros pues no pueden compartir recetas o como ellos dicen "trucos de cocina", además hablan de los tiempos de elaboración ya que en clases prácticas normalmente se programan por tiempos de entrega de las elaboraciones en las clases prácticas y los informantes mencionan que esto "les hace perder práctica", lo cual les ha generado cuestionarse si mejor abandonan el programa y regresan cuando acabe la pandemia e integrase a clases presenciales cuando se lo permita la "nueva normalidad".

Este abandono del programa lo recuperan los informantes como una opción que les permitirá no afectar su proceso de formación, de tal manera que no sólo es lo complejo de las actividades en línea, ya que en cuanto al manejo de recursos digitales como se detalló en las dimensiones anteriores resulto alentador que se apoyaba en la proactividad de cada uno de los integrantes de los equipos de trabajo, considerando siempre las aportaciones al mismo.

Uno de los aspectos que más recurrieron en los comentarios fue el estrés que les causaba reconocer la brecha económica y tecnológica que se encontraba entre los estudiantes, pues no les permitía ir al mismo ritmo que los demás y sobre todo afectaba el rendimiento en desempeño académico, por lo tanto la frustración se hace exponencial puesto que ya no solo era los recursos sino que no se podían comprar los ingredientes, realizar las prácticas o atender completa una sesión de clases, porque la banda ancha de su red no le permitía participar o encender cámara, este entorno estresante codujo a los informantes a cuestionarse, ¿de qué manera esta normalidad les afectaría en su egreso?, ¿cómo les afectaría en su vida profesional?, sin duda son interrogantes que no se pueden dar respuesta desde la teoría, sin embargo, quedan como ese aspecto disruptivo que habrá que encontrar y analizar, para comprender con mayor profundidad la visión e inquietud de los informantes.

Por otro lado, respecto a las unidades de teoría, los informantes refirieron que se podrían adaptar mejor, de tal manera que los espacios virtuales pueden brindar muchas estrategias para aprender y también autogestionar sus aprendizajes, son espacios que permiten diálogo y que se pueden trasladar un espacio virtual, sin dejar de lado aquellos aspectos que se han detallado, en este sentido, esta generación tiene una experiencia previa de cursar una unidad en línea durante el primer semestre de la carrera por lo que se les cuestionó, de qué manera lo habían vivido o recordaban que había sumado a su formación, algunos comentarios se centraron en:

> …sabía que esa esa materia de historia de gastronomía en primer semestre varios años se ha llevado de forma presencial y en su momento eran sólo eso actividades de leer pero no había un acercamiento con el docente y no se recuperaban contenidos (entrevista 004, Pos. 38)…

> …se sentía como extraño, como que no se te quedaban qué tan grabadas las cosas y a veces sólo entregabas por entregar (entrevista 006, Pos. 42)…

> …no me gustó cómo le impartieron y hubo muchos puntos rosas con la profesora y el grupo que pues no ayudó para que se pudieran dar los mejores circunstancias y creo que por eso nos dejó un mal sabor de boca al tener esa materia en modalidad híbrida y

> no queríamos ya más materias en línea y dejar esa materia atrás no nos gustaba cursarla, (entrevista 002, Pos. 35)…
>
> …la experiencia con la otra materia en línea pues no fue grata porque le escribíamos y teníamos dudas para resolver alguna duda de un proyecto y ella nos contestaba dos días después o no nos contestaba y era muy frustrante porque tampoco teníamos un número de contacto y no sabíamos cómo localiza (entrevista 012, Pos. 35)…

Estas experiencias previas que lejos de motivarlos les causo incertidumbre en sus aprendizajes, fue lo primero que se les vino a la mente cuando por causa de la emergencia sanitaria se tuvo que recurrir a las clases virtuales, ellos asumían que de esa manera se estarían generando las unidades, cuando se les cuestionó qué diferencias encontraban con la implementación de este escenario y estrategias diseñadas para la construcción de evidencias, los informantes mencionaron que la interacción con el docente es primordial, ya sea en virtual o presencial y que cuando lograban tener ese acercamiento con él, ya fuera en video o en una videollamada, se tenía la confianza de externas dudas y sobre todo de poder aprender de mejor manera o bien.

La variedad de las actividades les apoyaban a comprender mejor, puesto que en otro curso solo tenían que leer y no se prestaban los espacios para un f*eedbac*k, este aspecto es sumamente importante, puesto que erróneamente se piensa que trasladar un contenido de una unidad de aprendizaje a un espacio virtual, no debe responder a una metodología cuando es todo lo contrario, como se ha descrito a lo largo de los capítulos de la investigación, la modalidad *blended*, debe situarse en los entornos virtuales y presenciales, sin embargo, en ambos espacios debe responder a metodologías pedagógicas congruentes con el espacio de aplicación y no asumir su éxito solo porque se cuenta con los dos espacios para efectuar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Un último aspecto que se consideró en la revisión de los comentarios emitidos fue la inquietud que manifestaron al reconocer que la implantación de una modalidad híbrida no está alejada de la realidad actual, puesto que el mismo panorama lo requiere, y se deben diseñar espacios en los que unidades teóricas sea posible impartir en línea y las prácticas en presencial, de tal

manera que la esencia de la socialización de los conocimientos en la formación en gastronomía no se pierda y permanezca el eje de formación que les permita desempeñarse en los espacios laborales adecuados para su profesión, como lo muestran algunos comentarios:

> …pues quizás es uno de los papeles más importantes para nuestra licenciatura para con la sociedad de que si sabemos que es una carrera que quizás en la parte práctica la mayoría de las personas lo ejecutan sin necesidad de un de una formación más profesional, pero que estos aspectos son los que difieren un poco en nuestra aportación en todo lo que le podemos realizar más allá de la elaboración de los platillos (entrevista 008, Pos. 27)…

> …se necesita ese apoyo no sólo visual sino también en la práctica de cocina, así como de la interacción sobre todo del chef que está enfrente de ti viendo cómo estás cortando, como estás produciendo porque no es lo mismo si a mí me hubiera tocado esta situación en primer semestre si hubiera sido más frustrante y desalentador, (entrevista 013, Pos. 29)…

> …y a lo que podemos entonces creo que el impacto si va a ser muy grande y en la formación académica claro que nos vamos a impactar de todo lo que se vio en línea porque para eso se ha estado trabajando y e incluso los profesores han trabajado para ello para dejar marca en el conocimiento de los alumnos de esta modalidad ya que no es tan fácil como cuando uno va a una escuela (entrevista 014, Pos. 42)…

En este sentido reconocer la percepción de los estudiantes cuando se están formado en ambientes virtuales es importante que se observe la forma en cómo lo han asimilado, de qué manera están relacionando sus experiencias con sus aprendizajes, puesto que al no poder encontrar la viabilidad en su área pueden caer en emociones negativas que desvinculen al estudiante de su espacio de formación y por lo tanto se traslade a un abandono y negación en la implementación de una metodología diferente como estrategia de enseñanza- aprendizaje.

### 7.6 Dimensión percepción del estudiante en la interacción de entornos virtuales

Esta dimensión se recobra considerando las categorías que se recuperaron en el análisis, como es la enseñanza en línea y la percepción de los estudiantes, en este sentido, al identificar la categoría de percepción se revisó que los informantes han generado una relación con el medio de enseñanza y la manera en que lo perciben, en este sentido es necesario partir de la definición de percepción y como se ha estructurado, "las percepciones no constituyen un continuo procesamiento de estímulos caóticos que se van almacenando, sino que cuando se perciben personas y objetos se crea un orden. Una de esas formas de organización es crear categorías, en el mundo de los objetos físicos las categorías son claras" (Arias, 2006, p. 9), por lo tanto, es importante considerar aquellos estímulos que los estudiantes perciben, los cuales que irán abonando u obstaculizando la manera en cómo interactúan entre ellos.

De esta manera los estímulos que se vinculan con las recompensas dentro de la enseñanza mediadas por tecnología son importantes, sobre todo aquellos como la lectura y la investigación, mismas que les puedan brindar conocimientos en relación a su materia; sin embargo, hacen hincapié en que la principal motivación proviene de ellos mismos, pues en esta modalidad es importante estar bien motivado para poder trabajar con la tecnología, organizar tiempo y sobre todo estar conscientes que de ellos dependerá el aprendizaje que quieran lograr; declararon lo siguiente:

> …este si pienso que ayuda también pienso que a veces resulta más efectivo este por ejemplo estudiar de manera individual pero cuando trabajas de esta manera en equipo te das cuenta, más que nada por ejemplo de un artículo una lectura del mismo te das cuenta que la manera en la que se interpreta puede ser distinta en cada uno de los integrantes y al escuchar esa interpretación puedo aprender o ver de una distinta manera la información que se presenta y creo que eso me ayuda mucho aprender el ver como mis compañeros asimilar la información (entrevista 001, Pos. 23)

La percepción de una persona o de algún fenómeno depende del reconocimiento de emociones, a partir de las reacciones de las personas; también se forman las impresiones, a partir de la unión de diversos elementos informativos que se recolecten en los primeros instantes de interacción.

Y también, en tercer lugar, por atribuciones causales, o búsqueda de alguna causa que explique la conducta y los hechos. En cualquier caso, lo que parece evidente es que los sentimientos, pensamientos y conductas respecto a las personas estarán mediatizados por el tipo de causa a la que se atribuya:

> …bueno me considero que no soy una persona que me detengo por decir sabes que no puedo sino decir y me motivo para saber si no le entendí lo voy a buscar soy una persona muy proactiva con mucha energía en sí no me salió lo vuelvo hacer y a la mejor sí la supervisión del chef qué es lo que en clases presenciales, pues es lo que hay y te puedes estar fallando esto en este caso tú te tienes que dar cuenta que estás haciendo mal que te está fallando entonces pues yo creo que sí pacta mucho en mi persona, en mi carrera futura porque pues yo sabre qué estoy haciendo mal obviamente siempre voy a necesitar la ayuda de alguien más profesional con alguien más conocimientos que yo, pero por lo menos no me voy a quedar o me voy a detener porque no sé hacer las cosas o porque no estuve presente para hacerlas (entrevista 003, Pos. 31)

De igual manera la comprensión entendida como aquella que pone a la realidad en un proceso gradual que corre de manera simultánea al enriquecimiento de los conocimientos previos, pues no se trata de que lo supriman, sino de que los usen, revisen y enriquezcan progresivamente; en este sentido los estudiantes coinciden en el tema de la estructuración de los cursos y sobre todo de las actividades y/o estrategias utilizadas ayudan a que puedan hacer esta relación entre conocimientos previos y nuevos conocimientos.

A pesar de que gran parte de esta percepción radica en la frustración que algunas actividades de trabajo en línea les ha causado, o que las tecnologías los hace presas de un mal servicio, esto les resulta agotador no solo por las actividades, sino por la necesidad de querer acudir a los laboratorios a practicar y evitar estar adivinado las características organolépticas de los productos, además de mantener ese constante rechazo de la modalidad pero sobre todo por las experiencias previas, a fin de reconocer de qué manera puede ser menos agotador en el desarrollo de actividades.

Otro factor que han reconocido es que, si bien no rechazan un aprendizaje en línea, si les parece desalentador no poder socializar entre sus compañeros, este elemento es importe desde la mirada del constructivismo, ya que es el medio social y cultural en el que se desenvuelve, considerando los esquemas de vida de su realidad y la de sus compañeros (Ortiz, 2015), en este sentido, no solo se ha comprendido una nueva realidad como una estrategia de aprendizaje, sino un enfrentamiento cognitivo que les ayude a rediseñar sus conocimientos y sobre todo intercambiarlo con el resto de los miembros.

La Zona de Desarrollo Próximo ha sido otro de los elementos que se han descrito como trascendentes para esta investigación, en donde "este espacio se traduce como aquel en donde gracias a la interacción y ayuda de otros una persona puede realzar una tarea con un nivel mayor del que tendría individualmente" (Coll *et al.*, 2007, p. 104), sin duda, en todo momento los estudiantes manifestaron que aún en un espacio digital lograron encontrar este escenario que les permitió construir nuevas redes de conocimiento, si bien, hay una tendencia fuerte hacia los aspectos teóricos de las unidades, permite cuestionarnos como docentes de qué manera se deben abordar estas ZDP, para la gestión de unidades prácticas en un modelo *b-learning.*

Sin duda los escenarios que hoy en día se tornan una oportunidad, para que cada uno de los estudiantes sean parte de este panorama de cambio, en el que ahora se ve como un espacio de acción para modificar distintas estrategias que apoyen las actividades que logren la motivación en los estudiantes

### 7.7 Vínculos y redes de códigos en los instrumentos aplicados (guion de observación, entrevista y diseño instruccional)

Derivado de la codificación de los resultados obtenidos y analizados mediante el software MAXQDA, y con la finalidad de conocer las redes y vinculación de los códigos de los instrumentos tanto del guion de observación, las entrevistas y el diseño instruccional, se recurrió a la herramienta de codificación en red inteligente, por lo que, se obtuvo la cadena de red, mostrando tres figuras de las cuales se retomaron las dos figuras que ese encuentran

estrechamente vinculadas y que para fines de la investigación pueden ayudar a evidenciar los hallazgos que se han recuperado, para ello se muestran y describen a continuación:

En la figura 18 se muestra la relación de los códigos, que se han ordenado en: interdependencia positiva, relación entre los miembros del equipo, contribución entre los miembros del equipo, compromiso con el éxito de los miembros del equipo, responsabilidad individual, fortalecer a cada miembro, esfuerzos individuales (progreso), prácticas interpersonales y grupales, motivación, claridad en las relaciones, climas de confianza y habilidades sociales.

**Figura 18** *Codificación inteligente, segmento A*

Fuente: Elaboración propia, 2022

Esta relación se centra en los principales elementos del aprendizaje cooperativo, y el cual fue guía para la construcción del diseño instruccional, retomando diversas estrategias de enseñanza para fomenta y fortalecer la práctica cooperativa entre los miembros del equipo, estos elementos están directamente apoyados del constructivismo social al reconocer sus habilidades y las de los demás a la hora de trabajar es un acierto que se visibilizo, pues se muestra que durante el desarrollo de la investigación a lo largo de las actividades, se fueron fortaleciendo las relaciones entre los miembros, además del fuerte compromiso adquirido por el grupo y esto refuerza la interdependencia positiva que se requiere en la cooperatividad.

Si bien, la formación de los equipos fue de manera deliberada, considerando algunas habilidades observadas en los alumnos en sesiones previas a dar inicio a la investigación, este

aspecto es fundamental para garantizar la heterogeneidad de los grupos, el resultado fue interesante, ya que permaneció un constante empuje y motivación, entre los estudiantes, esto lo asociaron el éxito de su equipo y al el esfuerzo de cada uno, por lo que su organización recayó no sólo en las habilidades de cada uno, sino en el proceso que se requería para la ejecución de las tares, además de entender que el desarrollo del profesional de la gastronomía, debe permanecer en invariable trabajo con distintos miembros, por lo que es importante reconocer sus habilidades para garantizar la interacción y contribución entre ellos y así ir fortaleciendo las debilidades de los demás.

La función de líder no fue retomada como se esperaría en un grupo cooperativo, sin embargo, se observa como una forma distinta de manejar este rol, ya que todos en algún momento se perciben como líder del grupo, esto lo asociaron con la responsabilidad individual y de qué manera beneficia a las practicas grupales, encontrando en los miembros del equipo que su opinión era tratada y valorada con respeto, además de construir a partir de metas comunes y motivaciones extrínsecas a la clase como lo fue terminar sus clases e irse de puente o de vacaciones, de manera indirecta también apoyo para el mejor funcionamiento y rendimiento del equipo.

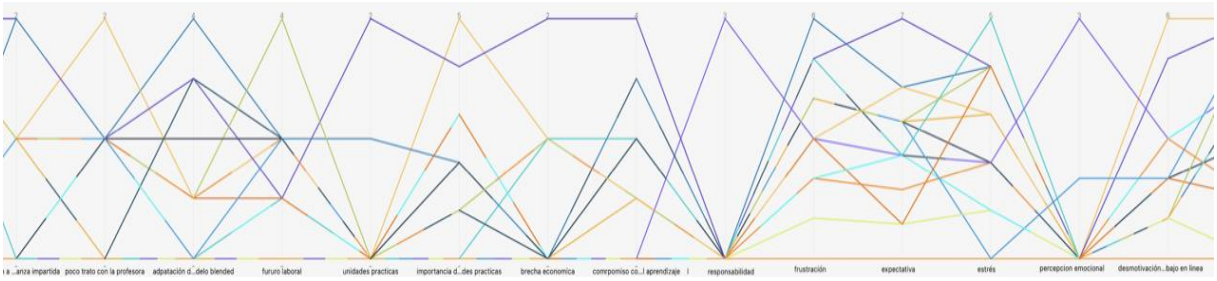
La productividad, la vincularon con el reconocimiento del docente, ya que su figura no se asocia como un instructor tradicional sino como el guía que les permita acercarse a nuevos conocimientos y nuevas formas de trabajo, creando climas de confianza para externar dudas y para compartir las inquietudes que se desprendían de las actividades, esta labor del docente la asocian con el compromiso adquirido por él y que fue trasmitido durante todas las sesiones, para clarificar sus ideas, propiciando que los aprendizajes se lograran de manera significativa, si bien, antes de comenzar con la propuestas de investigación se capacitó al docente y se le mostró el diseño instruccional propuesta para las indagaciones, es un gran punto de oportunidad el poder trabajar con docentes desde esta mirada y con esto lograr que los aprendizajes sean perdurables y refuercen la creatividad del alumno.

Esto se conjunta con las habilidades sociales, el trabajar en línea y en los canales con el mismo equipo durante las sesiones, además de irse conociendo a profundidad fueron compartiendo de

su entorno, su historia, su lugar de origen y cómo lo relacionaban con la gastronomía, fomentando interacciones efectivas y experiencias positivas, esto factores son primordiales para fortalecer la ZDP en el constructivismo social y como un elemento integral, puesto que al comprender sus propios contextos permite su desarrollo personal.

Ahora bien, en la figura 19 se muestras las redes de los códigos inteligente que se registran en el siguiente orden: poco trato con la profesora anterior, adaptación del modelo *blended*, futuro laboral, unidades prácticas, importancia de las unidades prácticas, brecha económica, compromiso de aprendizaje, responsabilidad, frustración. expectativas de la carrera, estrés y percepción emocional.

**Figura 19** *Codificación inteligente, segmento B*




Fuente: Elaboración propia, 2022

Estos elementos vinculan la incertidumbre de los estudiantes, respecto a lo que está pasando hoy día de forma mundial y esto cómo impactará en su futuro laboral, ya que la emergencia sanitaria, mostro la imperante necesidad que tienen para fortalecer su formación, sobre todo en las sesiones prácticas, pues su desarrollo profesional se asocia a un espacio de cocina y a uno teórico, esto ha permeado en sus emociones, hay un fuerte sentimiento de frustración al tomar sus clases en línea, si bien no hay un obstáculo tan notorio para las unidades teorías, si se percibe para las unidades prácticas y esto les preocupa cuando no observan que la interacción del docente es cercan a su aprendizaje.

Otro elemento que se visibilizo fue el estrés que les ha causado pensar en su desarrollo profesional, no solo porque sienten una competencia alta con los egresados de otras

instituciones, sino se vuelve desalentador no poder lograr el perfil de egreso deseado y que se espera impacte en el mercado laboral, a lo largo del documentos se hizo hincapié en la forma en que la gastronomía se mira globalmente, ya que se parte de un derecho cultural, por lo que, se precisa en los elementos o requerimientos necesarios para atender los requerimientos de los usuarios, por lo tanto, como profesionales de la gastronomía los medios y formas de prepararse son puntuales y específicos para contribuir a su vida profesional.

El estrés también se manifestó en el desarrollo de las actividades en cooperativo, si bien en su mayoría hubo una aceptación positiva de los procesos y cambios propuesto, no se tuvo la misma aceptación en la corresponsabilidad con otro compañero de equipo para obtener la nota evaluativa correcta o aceptable, esto fue un factor agotador que en un primer momento se presentó de manera constante y con el paso de las sesiones se fue minimizando, esto se apoya de la propia evolución de los equipos de trabajo y el desarrollo de la interdependencia positiva.

Otra factor identificado fue la brecha económica que ha sido mostrada no solo por la diferencia en los recursos digitales, sino por el uso de utensilios especializados y los insumos, pues hay una complejidad mayor cuando se compran de manera individual y no en brigada, sin embargo, se relacionan con dos aspectos, por un lado lo responsable que deben ser para comprarlos y poder ejecutar su práctica que se apoya en su gestión y su autorregulación del aprendizaje, y por otro se mostraron sumamente empáticos con aquellos que debían hacer un mayor esfuerzo para adquirirlo de forma individual, aun cuando su contexto económico era menos favorecedor, este clima de confianza fortalece las relaciones entre los miembros del equipo, y con esto mejora su aprendizaje, su autonomía y su gestión tanto de tiempo, contexto y aprendizaje.

Si bien la visión de los alumnos fue clara, ya que se cómo experiencia previa esta generación ya había cursado una materia en línea en su primer semestre, sin embargo, el trato con la profesora no fue el óptimo, ni como estaban dictados los contenidos de la clase, por lo que, es importante mediarlos y repensar el diseño instruccional de las materias que hoy día se tienen con componentes digitales.

Pensar en su formación en modalidades *blended* solo lo asocian con las unidades teóricas, también dejan claro que si se atienden las inquietudes que ellos han manifestado en las unidades prácticas y por lo que ven casi imposible su adaptación, a otras formas de enseñanza digital, se podrían rediseñar en todo la estructura curricular, para delinear el programa de formación, ocupando espacios diversos que sumen a la formación profesional de la gastronomía, en donde el papel del docente no se deje como un facilitador sino como el mediador de este proceso de enseñanza-aprendizaje.

**A manera de cierre del capítulo**

El análisis de los instrumentos que se ocuparon en el trabajo de campo permitió recocer en los informantes, la manera en cómo interactuaron con las evidencias que se requerían para ir construyendo los saberes de tal manera que, los guiones de observación de las sesiones y el diseño instruccional basado en las estrategias del aprendizaje cooperativo permitieron interpretar y reconocer cada una de las características y su desarrollo en un ambiente virtual.

Por otro lado, las entrevistas permitieron que los informantes compartieran sus experiencias, vivencias, percepciones de formarse en un espacio virtual y cómo adecuarse a los tiempos y estrategias que esta nueva realidad le ha impactado, sin embargo, ver las oportunidades tomadas y de qué manera lograr potencializar estos recursos, con el fin de generar un impacto positivo en su perfil profesional, en el que se vea a la figura del gastrónomo interactuando con los espacios y recursos digitales.

Por último, recuperar la percepción de los estudiantes, permitió identificar las emociones que han asociado a la formación en línea, pero también reconocer, cómo sus contextos modifican la manera de ver a la figura del profesional de la gastronomía e intentar comprender su lucha constante con la necesidad de realizar prácticas para adquirir experiencias y entonces lograr un desempeño ideal en un espacio laboral

## CONCLUSIONES

El presente proyecto de investigación se desarrolló considerando un escenario nunca pensado para la gestión de la misma, la pandemia provocada por el SARS-CoV-2, no solo modificó los espacios de enseñanza, también la forma en cómo se generaba la investigación documental, de tal manera que las búsquedas se centraron en bases de datos y en bibliotecas digitales, no contando con todas las fuentes primarias que se requerían, esto complicó también los espacios de intercambio académico, además el trabajo de campo se tuvo que proyectar en un entorno digital, en este caso mediante el uso de un recurso *LMS,* sin embargo, esta forma de hacer investigación ha permitido visibilizar espacios y puntos de oportunidad para el área de formación del gastrónomo, en el que hoy día se cuestionen nuevas formas de enseñanza que realmente impacten en el perfil profesional y se vinculen con lo que la realidad de hoy en día este demandando la educación superior en áreas tan especializadas como lo es esta.

A lo largo del desarrollo de la investigación se ha evidenciado la escasa información e investigaciones centradas en el uso de las tecnologías en el área del profesional en gastronomía, hay pocos trabajos que lo han conceptualizado en su proceso de formación, dentro de la investigación se ha hecho una exploración amplia que ha permitido dar respuesta desde la teoría a los elementos propuestos, por lo que se indago en la conceptualización y aplicación del aprendizaje cooperativo como una estrategia de enseñanza- aprendizaje en distintas áreas, además de establecer también su relación con los escenarios de enseñanza digital y su vinculación con los requerimientos que exige formar al profesional de la gastronomía.

El objetivo que dirigió esta propuesta se centró en analizar la percepción de los estudiantes respecto al modelo *blended* a partir de la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en el aprendizaje cooperativo y su ejecución en los contenidos en la asignatura de patrimonio gastronómico virreinal de la licenciatura en gastronomía de la Facultad de Turismo y Gastronomía de la Universidad Autónoma del Estado del México, para identificar el proceso de adaptación a la modalidad virtual, se seleccionó esta unidad de análisis por ser una de las instituciones pioneras en la formación de profesionales en la rama dentro de la oferta educativa de las universidades públicas, además de conocer que en su programa de

estudios actual se contaban con unidades que integran ciertos componentes digitales, lo cual indica que han pensado en un escenario distinto al tradicional de formación, por lo que la propuesta de incorporar estrategias cooperativas busca que se logren construir saberes y espacios de interacción académica.

La primera pregunta que se planteó fue ¿de qué manera es percibido el perfil del gastrónomo y cómo se ha ido construyendo su relación con las tecnologías?, a lo largo del texto se ha expuesto la nula relación que se tiene con las tecnologías en muchas instituciones, los programas curriculares no contienen unidades relacionadas, si bien este apartado contextual se revisó durante el primer trimestre de la pandemia, en su mayoría respondían a escenarios emergentes, sin cambios en sus mallas curriculares.

Se logró visibilizar de qué manera ha podido influir el reconocimiento de la cocina como patrimonio de la humidad y su declaración como derecho cultural, por lo que las habilidades que se buscan en estos países que tienen la denominación de su cocina, son centrados en su mayoría en instituciones públicas en los fundamentos históricos, culturales y patrimoniales, por otro lado, la pertinencia de otras instituciones privadas que se centran en la formación práctica, marcando que los conocimientos adquiridos serán con mayor fuerza en este rubro.

Otro aspecto importante se relaciona con las competencias para ingresar al mercado laboral ya que la Organización Internacional del Trabajo en conjunto con la Organización Mundial del Turismo han trabajado en un perfil propio que se espera responda el profesional de la gastronomía y es justo este aspecto que en su mayoría directa o indirectamente las instituciones educativas han buscado llegar a cumplir y así formar a sus estudiantes.

Sin duda hay una brecha muy clara en integrar herramientas tecnológicas, para el caso de México se ha contado con distintos programas educativos que apoyan a una formación en línea o mediante recursos tecnológicos lo cuales se han diseñado para el nivel básico hasta media superior, sin embargo, la formación profesional debe considerar esta ventana como una ventaja de adaptabilidad del perfil de egreso del profesional de la gastronomía.

Con relación a la segunda pregunta respecto a ¿cuál sería el impacto y aceptación al aplicar una estrategia de enseñanza desde la percepción del aprendizaje cooperativo en el modelo de formación b-learning?, para ello primero se trabajó en la creación de un diseño instruccional basado en el modelo ASSURE el cual, se asocia con el aprendizaje cooperativo y a su vez con el constructivismo social, tomando estos dos ejes teóricos para su construcción, por ello se consideró el entorno de los estudiantes y los contenidos delimitados en el programa de estudios, este modelo apremia que su implementación facilite el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje y promueva en los alumnos una participación activa durante todo el proceso.

En este sentido el propósito para cada una de las actividades a lo largo del curso fue incrementando su nivel de aproximación a las estrategias del aprendizaje cooperativo, de tal modo que al desarrollo de las actividades finales; se gestaran al mismo tiempo varias de las estrategias en donde el alumno no solo reconocerá su interdependencia positiva y asimilar su responsabilidad y liderazgo en el equipo, logrando que la evidencia de aprendizaje reflejara no únicamente el dominio conceptual de los temas que marca el contenido programático, sino también se buscó que desarrollaran habilidades en el manejo de herramientas tecnológicas con las que los estudiantes pudieran trabajar.

Por su parte los estudiantes consideraron que las actividades con una interrelación más fuerte fueron aquellas en las se notaba que su interdependencia positiva era necesaria para los logros en equipo no dejando de lado las metas individuales, por lo que, los juegos y creación de recetas fueron aquellas actividades en donde se notó un mayor apoyo entre pares, además del reconocimiento entre ellos del dominio y gestión de habilidades, varios estudiantes hacen mención sobre que este tipo de actividades debieron ser más recurrentes a lo largo del periodo en distintas unidades académicas.

Una parte importante en el desarrollo de las secuencias de actividades, es el dominio de los contenidos que se pretende lograr en alcances y énfasis en aspectos teóricos programados en la unidad de aprendizaje, esto facilita su aplicación en un escenario híbrido de enseñanza, manteniendo un nivel de dominio que los estudiantes deben tener para poder estudiar, analizar

y comprender los contenidos a la aproximación patrimonial en la formación del profesional en gastronomía, es sencillo, si partimos de la atenuante de que un estudiante es capaz de resolver, trabajar y dominar plenamente el tema anterior.

La trayectoria de los estudiantes a lo largo del curso se ve claramente influenciada por las condiciones en las que trabajan, los alumnos reconocen la importancia de una "clase planeada", así lo han descrito ellos, pues trabajar en una modalidad cooperativa, les ha permitido, enforzarse y complementar sus aprendizajes, además de reconocer en sus pares aquellas habilidades que se puedan impulsar o potencializar para llegar a los aprendizajes.

En cuanto a conocer ¿cuáles son aquellos indicadores favorables que intervienen en la implementación y viabilidad del modelo *b-learning* dentro de la institución educativa?, esto mostró que, los resultados enfocados a la cooperación desde una perspectiva reflexiva y crítica es lo que les ha permitido identificar el impacto en el diseño de actividades didácticas, la gestión de ambientes de aprendizaje y la movilización de saberes, mismos que se recuperaron como categorías que emergen de los datos proporcionados.

Considerando la importancia del diseño de las actividades, se planteó un esquema en el que las actividades fueran guiadas a partir de escenarios virtuales y la aplicación de estrategias cooperativas, por ello, no solo se recuperaron las habilidades de los alumnos, sino los alcances del curso y el contexto en el que se estaban desenvolviendo los estudiantes, de esta manera la teoría del diseño instruccional al mantener las características específicas para su desarrollo y aplicación, respetando la relación tecno-pedagógicas necesarias para el éxito de su implementación.

Parte central de esta propuesta fue considerar al aprendizaje cooperativo como metodología didáctico-pedagógica es un acto de transformación consciente que realiza el docente sobre y en su intervención en el aula y que de manera inmediata va a recaer en los estudiantes. Al respecto y si bien, la investigación no tuvo como objeto de estudio la formación y dinámica del docente al desarrollar o comprender las estrategias cooperativas en un escenario para modalidades *blended*, si se contó con la intervención de la investigadora para el desarrollo y capacitación al

docente en este aprendizaje, sobre todo para que no se viviera una desvinculación del mismo en su práctica áulica, el interés primordial del estudio se centraba en la aceptación académica del estudiante y sobre todo la utilidad a su perfil profesional de egreso, sin embargo, se observó una mejor adaptación de la practica áulica del docente, donde se generó un clima de motivación y comunicación que sirvió para que los estudiantes consideraran este espacio con un clima de confianza nunca antes evidenciado en otras unidades, la forma en como ellos vieron a su docente dejo de ser solo el trasmisor de conocimientos, sino aquel que les contribuía y facilitaba llegar a ellos.

Por último se planteó ¿de qué forma beneficia el modelo de formación a distancia *(b-learning),* en la comunidad de alumnos al favorecer su desarrollo autónomo en el aprendizaje?, para ello, la presente investigación asumió que los efectos del aprendizaje cooperativo en las competencias del profesional de la gastrónoma 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, al emprender propuestas de solución e intervención a problemas que afectan a la comunidad, debido al distanciamiento que la implementación poseen y por lo tanto, fue necesario dinamizar los saberes, actores, redes de apoyo y atender a las exigencias que se presentaban para alcanzar un desempeño competente y vinculado al contexto de formación actual.

Otro de los aspectos que se tornó sumamente representativo, fue que los estudiantes que vivían en las zonas más alejadas eran los más desapegados a las actividades sincrónicas, sin embargo, también eran los que más se centraban en las que estaban destinadas de manera asincrónica, en este sentido, es importante denotar que cuando los esfuerzos están presentes en cada uno de los miembros del equipo lo hace notorio y por lo tanto, el logro y recompensas se mantenía con niveles más altos de motivación garantizando el desempeño del equipo y de cada uno de los miembros, sin dejar de lado que este problema de la distancia y contextos particulares de los estudiantes fueron atenuantes para visibilizar las brechas tanto digital, económica, cultural de cada uno de ellos, logrando una factor de empatía de forma extrínseca que no se había considerado en el momento de la investigación sino se observó al momento de la obtención de los datos.

El desarrollo y gestión de la asignatura se cumplió de acuerdo a la planeación de contenidos, no obstante para el alumno lo importante no es lo que dice el programa sino lo que es capaz de hacer después de haber cursado cada una de las unidades temáticas, es en este sentido, es donde 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 y en la medida que transcurrieron las sesiones lograron compartir un interés por alguna de las áreas de especialización de su perfil.

***Hallazgos de las categorías y dimensiones analizadas***

De las categorías que fueron analizadas y que formaron parte de las dimensiones estructuradas en el proyecto, estas permitieron encontrar y visibilizar aquellos aspectos que resultaron relevantes para el desarrollo de esta y lograr un vínculo con la teoría revisada, como

En cuanto a los informantes se puede sostener su postura siempre crítica a esta modalidad, además de la relación con experiencias vividas, en donde se situaban no sólo como la generación que la pandemia los había obligado a adecuar sus espacios de estudio, sino como agentes de cambio para que sus experiencias se trasladaran a 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 fomenta en espacios virtuales, haciendo referencia no solo a identificar como estudiante un espacio digital, sino como un elemento más que contribuya a mi formación.

Una de las razones que hacen posible que los estudiantes construyan su conocimiento y permanezcan activos en el proceso, está relacionado con que el aprendizaje cooperativo establece una meta común que se establece como la base que orienta la acción, y que conjunta las necesidades de aprendizaje del alumno con sus intereses, en este sentido, si se logra que cada uno de los integrantes del grupo logren adquirirlo, entonces sí y solo bajo esta lógica se ha logrado una responsabilidad individual con un impacto en los logros en colectivo, al introyectarlo como un proceso interactivo por la interdependencia positiva cara a cara la cual

hoy responde a este espacio virtual, lo más interesante fue acortar la lejanía que un monitor puede provocar en la interacción en ambientes digitales.

Es importante enfatizar que bajo esta idea los mecanismos de trabajo y de acción van a distar de lo tradicional o de lo que determine la teoría de manera fáctica, sin embargo, persisten las adaptaciones a la formalización y la interiorización de aprendizajes, en términos de transformación, como un resultado de los procesos externos que se desarrollan cuando se adquieren saberes, experiencias y se convierten en los procesos internos que ocurren en proceso metacognitivos, por lo tanto no solo se queda en un aprendizaje conceptual adquirido, sino se logra asociar a la vida cotidiana, a las competencias que la vida laboral apremia.

Es entonces que se afirma desde esta investigación que el aprendizaje cooperativo soslaya el carácter técnico y se postula como una propuesta innovadora, es decir, al incluir en su trabajo cotidiano los principios del aprendizaje cooperativo tanto en el diseño de situaciones didácticas como en la organización del ambiente de trabajo no como una repetición de técnicas y estrategias, sino desde una perspectiva estructural del aprendizaje cooperativo que considera las características de desarrollo de los estudiantes respecto a la comunicación y desarrollo de aprendizajes significativos.

De tal forma que los estudiantes al percibirse no solo como miembros independientes con roles particulares, así como habilidades y características, es una manera de concebir el aprendizaje del que se desprende la visión que demarca la teoría y la concepción didáctico-pedagógica. Así, en su experiencia como alumno en una enseñanza tradicional, se convierten estos espacios disruptivos en una transformación en su conducta, actuar desde la perspectiva de las competencias que ellos consideran necesarias para sus aprendizaje y perfil, además de identificar y hacer un énfasis importante en la interdependencia positiva y de metas como uno de los principios que consideran articula a los demás, como lo son la interacción social, la coordinación de esfuerzos y la responsabilidad de cada uno por su trabajo y su aprendizaje, por lo que son de los elementos más frecuentemente mencionados por ellos a la hora de delimitar y conceptualizar el aprendizaje cooperativo, es entendido por los estudiantes como una forma de aprendizaje en grupo, con una estructuración del trabajo orientada a generar la responsabilidad

de cada uno hacia su aprendizaje y hacia el de sus compañeros, lo que a su vez se traduce en el aprendizaje individual de todos y cada uno de los miembros del grupo.

Otro elemento diferenciador es la corresponsabilidad en el aprendizaje de todos y cada uno de los miembros del grupo, incluso algunos de ellos resaltan la necesidad de que dicha corresponsabilidad conlleve una participación equitativa a la hora de desarrollar el trabajo, algo que también es destacado por algunos referentes en sus tareas, y esto se refuerza con las recompensas pues la evaluación se "vuelve justa", si bien, como se ha dictado este rubro fue el que menos interés despertó en los sujetos si se gestó como una eje para que ellos percibieran que su esfuerzo era correspondió con las notas evaluativas.

Por otro lado, la relación de los estudiantes respecto a cómo se perciben ellos aprendiendo en espacio o ambientes digitales apoyado de metodologías como lo es el aprendizaje cooperativo es clara aun cuando hay fuertes diferencias en los diversos contextos sociales, sin embargo, se sigue respondiendo a una relación que permita unificar los contenidos y que sirva del intercambio de conocimientos para conseguir los objetivos propuestos al establecer situaciones homogeneizadoras en donde se aprovechan las oportunidades que prevalecen en este tipo de contextos.

Ahora bien, se ha observado que en los programas de formación en gastronomía, de las instituciones en países desarrollados se presentan unidades que de manera constante reafirmen su dominio, respecto a las técnicas y a los conocimientos gastronómicos, y bajo esta lógica se refuerza en las instituciones de los países en desarrollo, puesto que prevalecen la enseñanza de técnicas culinarias aunadas a la formación del gastrónomo, en este sentido puede responder a que las migraciones de los programas educativos hacia escenarios tecnológicos, pueden impactar en los contextos laborales altamente competitivos.

La investigación contribuye a conocer más profundamente los significados subjetivos, las actuaciones y el contexto en el que se desenvuelven, como ya he referido en diferentes apartados de este trabajo, el proceso de la investigación cualitativa no sigue un desarrollo lineal, una de las condiciones que la caracterizan es la circularidad, la cual, se pone de manifiesto con especial

énfasis en el análisis de la gran cantidad de datos obtenidos en el trabajo de campo. Por lo tanto, a través de la reflexividad del investigador se establecen los puentes necesarios entre esa comprensión y la expresión de esta sobre lo que está ocurriendo en un contexto determinado espacial e históricamente. Así, por medio de la reflexividad, el investigador se convierte, junto con los sujetos estudiados en constructor de la realidad expresada, y el interés se focaliza, por tanto, en las múltiples dimensiones que caracterizan la construcción de la realidad social, asumiendo el carácter dinámico e histórico.

Otro aspecto que se evidenciaa la preocupación de los estudiantes por su futuro laboral, ya que esta generación se encontraba angustiada del panorama que se mostraría para ellos una vez que egresados, sin duda la pandemia implicó no solo un cambio en las estructuras sociales, educativas y laborales, en donde se vuelve este último un espacio frágil, que si bien reconocen los competitivo de su área de formación también evidencia lo fútil y precario que son los trabajos ante una nueva emergencia sanitaria.

Sin duda esta investigación mostro que a lo largo de la historia se ha tenido que adaptar el perfil de impacto del Profesional de la Gastronomía, en un primer momento correspondía a una carrera técnica en la que la industria restaurantera se veía como un oportunidad laboral; sin embargo, con la inserción de un modelo económico global, además del modelo educativo por competencia, los expertos desarrollan programas educativos de nivel superior para formar gastrónomos, quienes son los especialistas en áreas integrales como lo son el patrimonio, química, administración y evidentemente las técnicas de elaboración de alimentos, no obstante, esto tiene mayor impacto cuando las instituciones miran en la gastronomía un enlace con la cultura, elemento importante en el modelo actual, que se traduce en la restructuración del perfil profesional puesto que ahora no sólo implica aprender las técnicas y los aspectos fisicoquímicos de los alimentos, sino que se habrá de preservar el reconocimiento.

La educación superior, hoy día busca nuevas formas de lograr los aprendizajes en donde la figura del estudiante se torne más independiente y activo, que su iniciativa le permita concebir un escenario distinto para su formación profesional, sin duda, esta propuesta descrita no busca que se vea al aprendizaje cooperativo como la innovación en educación pues se sabe que ha

sido aplicada en otros espacios, sin embargo, si se persigue que se mire como una estrategia que rompa con los esquemas donde se favorece la individual y la competitividad y por el contario se perfile a profesionales que sean reflexivos, que trabajen en cooperativo, en metas comunes y que sea vista esta propuesta como un instrumento que logre la integración en su proceso de aprendizaje profesional a partir de competencias éticas y favorable para el entorno social.

***Lo que queda pendiente…***

El desarrollo de esta investigación tuvo campos de acción muy delimitados, mismos que permitieron codificar y analizar las dimensiones que dieran respuesta a los objetivos y preguntas de investigación, y con esto tener claro el camino de los hallazgos, sin duda se han dejado de lado aspectos que por el tiempo no se han podido analizar con la profundidad deseada o bien aquellos no son casos de interés de la investigación.

Existen deficiencias en cuanto a los sistemas educativos, hoy día se deben trazar programas de seguimiento para garantizar, si hay una migración adecuada a escenarios remotos, ya que, como se ha mencionado no es solo pensar en el uso de una plataforma y empelo de recursos digitales para decir que la hay una adaptación al escenario presencial, sino por el contrario es importe que el estudiante desarrolle habilidades que le otorguen los mecanismos necesarios para reconocer la veracidad de la información con la que se encuentre a lo largo de su formación y más si es un escenario digital donde mucho dependerá de su autogestión en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un elemento que se hizo notorio en la investigación fueron las distintas emociones de los estudiantes, ya que no solo fue su miedo a su escenario laboral, sino emociones como el estrés, la frustración, la dispersión, la desmotivación, ansiedad, estos elementos no se evidenciaron más allá de lo que se ha mostrado en el análisis, ya que no se contaba con el respaldo teórico para validar, sin embargo, si es un antecedente importante para que las instituciones educativas gestionen estas emociones y quizás se consideren unidades académicas que les permitan tener

las herramientas para responder y actuar oportunamente ante situaciones de riesgo para él mismo y para su entorno.

Se debe repensar en las diferentes estrategias para ocupar los espacios virtuales para la enseñanza de las unidades prácticas, y de qué manera diseñar una estructura tecno-pedagógica adecuadas, en la que se pueda subsanar el factor de distancia al momento de compartir los conocimientos adecuados y esperado por los estudiantes.

Existe poca información respecto a la formación del profesional de la gastronomía y si bien esta propuesta no se pretende aplicar en todas las instituciones, si permite mirar que la figura del gastrónomo puede formarse en otros espacios no necesariamente el aula y la cocina, por lo que esta es una ventana de oportunidades que se puede adaptar e investigar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Abdulwahed, S., Ismail1, A. y Allaq, K. (2019). The Nature of Cooperative Learning and Differentiated Instruction Practices in English Classes. *SAGE Open*, 9(2), 1-17. DOI: 10.1177/2158244019856450.

Acevedo, A. (2015). Nuevas enseñanzas disruptivas en la educación superior en ciencias sociales. *Revista TEMAS*, 3(9), 125 - 136. DOI: 10.15332/rt.v3i9.1366.

Aguaded, I., Bartolomé, A. y García-Ruiz, R. (2018). La revolución del blended learning en la educación a distancia The blended learning revolution in distance education *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 21(1), 25-32. DOI: http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.19803.

Aguilar, L. (2020). Incorporación de ambientes virtuales de aprendizaje en química: un caso para enseñar química analítica [Tesis de Doctorado, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla], Repositorio Institucional.

Aranguren, G. (2018). La estrategia verbal de enseñanza y el aprendizaje cooperativo integrado con películas de ciencia ficción. *Revista de Pedagogía*, 39 (104), 9-29. https://www.proxydgb.buap.mx:2186/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=143476de-59e6-4dac-a0cb-00cc8905eec1%40sdc-v-sessmgr01.

Archondo, A. (2014). Aprendizaje cooperativo a través de actividades presenciales y tecnológicas para mejorar la competencia de trabajo en equipo en la universidad: estudio de caso, *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educación*, 1 (1), 133. DOI: 10.17345/ute.2014.1.441.

Arias, C. (2006). Enfoques teóricos sobre la, percepción que tienen las personas, *Horizonte. Pedegógico*, 8(1), 9-22, https://horizontespedagogicos.ibero.edu.co/article/view/08101.

Arribas, S., Luis I., Luis, G. y Urrutia, S. (2019). Aprendizaje cooperativo: un proyecto de expresión corporal en el grado de Educación Primaria. *Journal of Sport and Health*

*Research,* 11(Supl 1), 155-166. https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85069659841&p.

Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 40(161). México. pp. 181-194. http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n161/0185-2698-peredu-40-161-181.

Bartolomé, A. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (23). https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/viewFile/61237/37251.

Bartolomé, A., García-Ruiz, R. y Aguaded, I. (2017). Blended learning: panorama y perspectivas, Blended learning: overview and expectations. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(11), 33-56. DOI: http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18842

Bataineh, R. y Mayyas, M. (2017). The utility of blended learning in efl reading and grammar: a case for moodle. *Teaching English with Technology*, 17(3), 35-49, http://www.tewtjournal.org.

Belloch, C. (2017). Diseño Instruccional, *Unidad de Tecnología Educativa (UTE*), *Universidad de Valencia.* https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA4.pdf

Benítez, M. (2010). El modelo de diseño instruccional ASSURE aplicado a la educación a distancia. *TLATEOMANI Revista Académica de Investigación*. https://www.researchgate.net/publication/46562749.

Bernáldez, A. (2015). *Gastronomía y estudios gastronómicos: una aproximación conceptual y epistemológica.* [Tesis de Maestría en Estudios Turísticos. Universidad Autónoma del Estado de México] Repositorio Institucional.

Brito, M. (2004). Multiambientes de aprendizaje en entornos semipresenciales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 65-68. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36802306.

Caballero, S. (2009). Tránsito digital en el ámbito educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, *48* (6), 1-13. DOI: https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie4862131.

Cabero A., y Marín D. (2018). Blended learning y realidad aumentada: experiencias de diseño docente. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia,* 21(1), 57-74. DOI: http://dx.doi.org/10.5944/ ried.21.1.18719.

Cabrol, M. y Severin, E. (2010). TICS en Educación- una innovación educación disruptiva. *Banco Interamericano de Desarrollo*, (2), 1-8. https://publications.iadb.org/es/publicacion/14676/tics-en-educacion-una-innovacion-disruptiva.

Caicedo, P. (2016). Using Cooperative Learning to Foster the Development of Adolescents' English Writing Skills. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, *18*(1), 21–38.https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.53079

Carranza, P., Sgreccia, N., Quijano, T., Goin, M. y Chrestia, M. (2017) Ambientes de aprendizaje y proyectos escolares con la comunidad. *Revista Latinoamericana de Etnomatemátic*as, 10(1), 2011-5474. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274048277001

Carron, A., Widmeyer, W., y Brawley, L. (1985). The development of an instrument to assess cohesion in sport teams: The Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport and Exercise psychology*, *7*(3), 244-266. https://www.semanticscholar.org/paper/The-Development-of-an-Instrument-to-Assess-Cohesion-Carr%C3%B3n-Widmeyer/287b7a4f5fb9dc0acf9288b269a8310df021e92d.

Castaño, C. Maiz, I. y Garay,U. (2015). Diseño, motivación y rendimiento en un curso MOOC cooperativo. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación; XXII (44), 19-26. DOI: 10.3916/C44-2015-02.*

Castro, L. (2017). El aprendizaje cooperativo mediado a partir del foro en Moodle y la conversación formal, como estrategia potenciadora de competencias profesionales. *Revista Docencia Universitaria*; 18 (2), 9-40. https://revistas.uis.edu.co › index.php › revistadocencia.

Castro, M (2019). Ambientes de aprendizaje. *Sophia-Educación*, 15 (2), 40-54. DOI: http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.15v.2i.827.

Cerda, H. (1993). Los elementos de la investigación. Ed. El Búho. https://es.scribd.com/doc/235794278/Cerda-Hugo-Los-Elementos-de-La-Investigacion-PDF.

Cerón, M., Coiduras, J. y Guazmayan, C. (2015). Valoración del ambiente virtual de aprendizaje de la Universidad de Nariño virtual. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas.* XVI (1), 34-49. DOI: http://dx.doi.org/10.22267/rtend.151601.31.

Chiappe, A. (2008). Diseño instruccional. oficio, fase y proceso. En educación y educadores, *Universidad de La Sabana,* 11(2), 229-239. http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/834/83411215.pdf.

Chiappe, A. y Cuesta, J. (2013). Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales. *Educ,* 16 (3), 503-524.https://www.proxydgb.buap.mx:2186/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=05cd0a7d-9cfa-4ba4-8a82-9661bc65c450%40sessionmgr4008.

Coll, C., Martin, E. Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Sol, I. y Zavala, A. (2007). *El constructivismo en el aula.* Grao.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos, (2018). Derechos Culturares y Derechos Humanos, *UNESCO* en México. ISBN9786077294115.

Confederación Panamericana de Escuelas de Hotelería Gastronomía y Turismo (CONPEHT**)**, (marzo 2020). Creación de la CONPEHT. http://www.conpeht.com/default.asp.

Consejo Nacional para la calidad de la Educación Turística A.C. (CONAET), (marzo, 2020). Antecedentes. .https://www.conaet.net/mision-y-vision/.

Contreras, A. y Garcés, L. (2019). Ambientes Virtuales de Aprendizaje: dificultades de uso en los estudiantes de cuarto grado de primaria. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*. 27 (1), 215-240. DOI: 10.25100/prts.v0i27.7273.

Contreras, L., González, K. y Fuentes, H. (2011). Uso de las TIC y especialmente del blended learning en la enseñanza universitaria. *Revista Educación y Desarrollo Social.* 5(1), 151-160. DOI: 10.18359/reds.898.

Cubero, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en Psicología Latinoamericana*. 23, 43-61. https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/download/1240/1106/4531#:~:text=Esos%20elementos%20son%3A%20una%20epistemolog%C3%ADa,un%20contexto%20cultural%20e%20hist%C3%B3rico.

De Benito, B., Gisbert, M., Pérez, A y Salinas, J. (2018) Blended learning, más allá de la clase presencial Blended learning, beyond the classroom. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 195-213 DOI: http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18859.

De la Cruz, A. y García, A. (2018). Los murales digitales para un aprendizaje cooperativo de la Historia: una herramienta innovadora; *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1). http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos.

Delgado, M. y Castrillo L. (2015). Efectividad del aprendizaje cooperativo en contabilidad: una contrastación empírica, *Revista de Contabilidad – Spanish Accounting Review*18 (2), 138–147. DOI: 10.1016/j.rcsar.2014.05.003.

Departamento de Educación de los Estados Unidos [versión español]. (abril, 2020). *Informac*ión. https://www.usa.gov/espanol/agencias-federales/departamento-de-educacion.

Díaz, E., Peña, M. y Sánchez, J. (2012). Aprendizaje cooperativo en la materia dirección de producción y operaciones. *Working Papers on Operations Management*, 2 (4), 44-65, DOI: http://dx.doi.org/10.4995/wpom.v4i2.1658.

Dirección General de Televisión Educativa, (2018). *Informe de Gestión 2017*. http://w2.televisioneducativa.gob.mx/work/models/DGTVE/Template/resource/quienes-somos/doc/informes-histo/Informe_de_Gestion_DGTVE_2017.pdf

Domínguez, G., Prieto, J. y Javier, F. (2012), El cuaderno de equipo. Eje de la metodología de aprendizaje cooperativo en una asignatura del máster de Educación Secundaria, *Revista de Docencia Universitaria;* 10 (1), 239-255 https://www.proxydgb.buap.mx:2193/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=1201bfaf-f8ca-4883-88a4-4e18054f4627%40sdc-v-sessmgr01.

Dziubanl,C., Graham,C., Moskall, P., Norberg, A. y Sicilia, N. (2018). Blended learning: the new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 15 (3), 1-17. DOI: 10.1186/s41239-017-0087-5.

Echeita, G. (2012). El aprendizaje cooperativo al servicio de una educación de calidad. Cooperar para aprender y aprender a cooperar. En: Torrego,J.C.; Negro,A. (coords.). *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación*, 21-45. https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-14-Aprendizaje%20Cooperativo%20segu%CC%81n%20Echeita.

El Conservatorio de la Cultura Gastronómica Mexicana (CCGM) (marzo, 2020). *Antecedentes y Funciones.* https://www.ccgm.mx/ccgm/es/category/actividades/.

Enríquez, L., Mera, O. y Castro, I. (2016). El aprendizaje cooperativo como alternativa para la inclusión en la Educación Física. *RECUS. Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad. ISSN 2528-8075*, *1*(3) pp. https://doi.org/10.33936/recus.v1i3.52.

Feijóo,P., Medina, D., Ramírez, M. y Espinosa, E. (2017). Cooperative learning web application for water care in Colombia: Manglar: Actor-Network theory software solution. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 12 (4), 208-2016. DOI: 10.3991/ijet.v12i04.6733.

Fernández, A. (2009). El constructivismo social en la ciencia y la tecnología: las consecuencias no previstas de la ambivalencia epistemológica. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura;* CLXXXV (738). DOI: 0.3989/arbor.2009.738n1046.

Fernández, A. (2017). La evaluación alternativa y autentica en los ambientes educativos híbridos y a distancia. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 3 (6), 61–88. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/14292/13992.

Fernández, J. (2016). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física (The Cooperative Learning Cycle: a guide to effectively implement cooperative learning in physical education). *Retos*, *0*(32), 264-269. https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/51298/35754.

Fernández, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física (The Cooperative Learning Cycle: a guide to effectively implement cooperative learning in physical

education). *Retos, 0*(32), 264-269. https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/51298/35754.

Fernández, M. (2007), El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes, *España Revista Iberoamericana de Educación.* https://www.google.com.mx/search?q=Aprendizaje+cooperativo+pdf&hl=es&authuser=0#.

Ferreiro, R. (2014). *Cómo ser mejor maestro: el método ELI*. Trillas.

Flechas, N. y Juárez, F. (2017). La prosocialidad en ambientes virtuales de aprendizaje y la empleabilidad. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 124-142. http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/848/1366.

Fontes, O., González, L. y Martínez, R. (2019). El aprendizaje cooperativo en la clase de inglés como lengua extranjera; *Transformación,* 15 (1), 61-70. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552019000100063.

Galeano, M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa El giro en la mirada*. La Carreta Editores.

Gámiz V. y Gallego M. (2016). Modelo de análisis de metodologías didácticas semipresenciales en Educación Superior. *Educación XX1*, 19(1), 39-61, DOI:10.5944/ educXX1.13946.

García, A. y Hernández, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con TEA/AS en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva;* 9(2). 18-34. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5600287.

García, A., Soriano, M. y Barbiric, D. (2010). Aprendizaje cooperativo y herramientas informáticas en cursos para ingeniería en la era digital. *Revista FABICIB*, 14 (1).

https://www.proxydgb.buap.mx:2186/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=0175b3a7-d672-4.

García, F., Sánchez-Elvira, Á., De Santiago, C., Luque, E. y Santamaría, M. (2011). Agentes, procesos y entornos en la adaptación al EEES en una Universidad blended-learning: el caso de la UNED. REDU. *Revista de Docencia Universitaria,* 9(1), 175-213. http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU.

García, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 09-25. DOI: http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.2.18737 – ISSN: 1138-2783 – E-ISSN: 1390-3306.

Goikoetxea, E. y Pascual, G. (2002). Aprendizaje Cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia, *Educación XX1*, 0(5), 227- 247. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600512.

Gonzáles, I. y De León, C. (2012). La webquest invadiv, una propuesta didáctica para fomentar el trabajo cooperativo en el aularied. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia.*14 (2), 167-188. DOI: 10.5944/ried.2.14.794.

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

González, J. (2000). El Paradigma Interpretativo en la Investigación Social y Educativa: Nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación,* (15), 227-246. http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art_16.pdf

González, M. (2015). El B-learning como modalidad educativa para construir conocimiento. *Opción,* 31 (2), 501-531. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045568029.

González, M. y Rueda, J. (2021). *Análisis comparativo de los programas académicos de la Licenciatura en Gastronomía en México: modalidad presencial y B-learning*. En Mujeres en la ciencia: experiencias académicas y de investigación en educación media superior y superior durante el estado de la pandemia. Ed. UTP. México. https://tecnocientifica.com.mx/editorial_tecnocie/index.php/editorialutp/catalog/book/87

González, M. y Rueda, J. (2022). Secuencia didáctica para un entorno digital en el área de formación en Gastronomía. *EDUCATECONCIENCIA*, *30*(35), 287–307. https://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/view/526

Halverson, L. y Graham, C. (2019). Learner engagement in blended learning environments: A conceptual framework. *Online Learning*, 23(2), 145-178. DOI:10.24059/olj.v23i2.1481

Harahap, F., Nasution, N. y Manurung, B. (2019). The Effect of Blended Learning on Student's Learning Achievement and Science Process Skills in Plant Tissue Culture Course. *International Journal of Instruction*, 12(1), 521-538. DOI: https://doi.org/10.29333/iji.2019.12134a

Hernández, C. y Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo, *ALERTA Revista Científica del Instituto*, 2(1), 75-79, https://www.researchgate.net/publication/333714362_Introduccion_a_los_tipos_de_muestreo

Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones, *Perfiles Educativos*. 30(122); 38-77.
http://www.scielo.org.mx.pbidi.unam.mx:8080/pdf/peredu/v30n122/v30n122a3.pdf

Herrada. R. y Baños, R. (2018). Aprendizaje cooperativo a través de las nuevas tecnologías: Una revisión Cooperative learning through new technologies: A review; *@Tic. Revista D'Innovació Educativa,* (20), 16-26: DOI: 10.7203/attic.20.11266

Ibrahim, M. y Nat, M. (2019). Blended learning motivation model for instructors in higher education institutions. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(12), 1-21. DOI: https://doi.org/10.1186/s41239-019-0145-2

Instituto Latinoamérica de la Comunicación Educativa (2019). Red escolar. https://redescolar.ilce.edu.mx/index.php/quienes-somos),

Inzunsa, S. (2010). Entornos virtuales de aprendizaje: un enfoque alternativo para la enseñanza y aprendizaje de la inferencia estadística. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 15 (45), 423-452. https://www.proxydgb.buap.mx:2193/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=5fc8ecf5-8640-4c10-bfab-1b4bf47d04ca%40sessionmgr4008

Jacobsa, G. y James C. (2015). Cooperative learning principles enhance online interaction. *Journal of International and Comparative Education;* 4(1), 28-38. DOI: 10.14425/00.76.07

Jaén, A. y Sirignano, M. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica para la adquisición de competencias en el EEES. Propuesta y reflexión sobre una experiencia. Revista Educativa Hekademos, 19(IX), 7–19: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600512

Johnson, D. y Johnson, R. (1999). Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Buenos Aires: Aique

Johnson, D., Johnson, T. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. México D.F: Ed. Paidós.

Lafuente, V. (2019). El ambiente educativo en los contextos de formación médica. *Aula de educación médica*, 20(5), 304-308. DOI: 10.1016/j.edumed.2019.07.001

Latorre, C., Liesa, M., & Vázquez S. (2018). Inclusive schools: Cooperative learning and TAC with students with ADHD. *Magis*, *10*(21), 137–152. DOI: https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eatt

Ledesma, M. (2014). *Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social.* Ed. UNIVERSITARIA CATÓLICA (EDÚNICA).: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/LIBRO-VYGOTSKY

León, B., Polo, M., Gozalo, M., & Santiago, L. (2016). Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica bullying. Un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto. *Anales de Psicología*, *32*(1), 80–88. DOI: http ://d x .do i.O rg /10 .601 8 /an a le sp s .32 .l.1 8314 1

Liao, H., Li, Y. y Wang, Y. (2019). Optimal Cooperative Learning Grouping to Improve Medical University Students' English Competencies; *SAGE Open,* 9(3), 1-10. DOI: 10.1177/2158244019861454

Lieser,P., Steven, T. y Murphy, A. (2018). The Webinar Integration Tool: A Framework for Promoting Active Learning in Blended Environments. *Journal of Interactive Media in Education*, (1) 7, 1–8. DOI: https://doi.org/10.5334/jime.453

Linares, J. (2010). Aprendizaje Cooperativo 2.0. *Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo - Jornada de Innovación Docente*, 1-11. http://giac.upc.es/JAC10/10/13 Comunicacin AC2.0 JDom.pdf

Llargués, E., Herranz, X., Sánchez, L., Calbo, E. y Virumbrales, M. (2015). Application of a hybrid model of problem-based learning as a strategy for assessment and the integration of 'multiple subjects'. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, *18*(2), 131-137. DOI: https://dx.doi.org/10.4321/S2014-98322015000200009

Loor L., Palma M., Saltos L., y Bolívar, O. (2018). El aprendizaje cooperativo como una estrategia de enseñanza del Idioma de Inglés en las Escuelas públicas del Ecuador.

*Revista Científica Dominio de Las Ciencias*, *4*(3), 431–448. DOI: https://doi.org/10.23857/dc.v4i3.817

López, L., López, B. y Prieto, E. (2018). Tendencias innovadoras en la formación on-line. la oferta web de postgrados e-learning y blended- learning en España *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 1-15. DOI: http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.

López-Silva, P. (2013). Realidades, construcciones y dilemas Cinta moebio 46: 9-25. Recuperado en: www.moebio.uchile.cl/46/lopez.html

Mansoor, N. (2001). Constructivismo social: ¿panacea o problema? *Asociación Interciencia Caracas, Venezuela;* 6(5), 185-189, http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33905602

Marcelo, C., Mayor, C. y Gallego, C. (2016). B-learning para inducción del profesorado principiante. El caso del programa INDUCTIO en la República Dominicana. *RED-Revista de Educación a Distancia*, 48 (4), 1-28, http://www.um.es/ead/red/48/marcelo.pdf

Martín, A. y Sánchez, M. (2013). Modelo predictivo de la intención de adopción de Blended learning en profesores universitarios. *Universitas Psychologica*; 13(12), 601-614. DOI: 10.11144/Javeriana.UPSY13-2.mpia

Martín, A., García, A. y Muñoz, J. (2014). Factores determinantes de adopción de Blended Learning en Educación Superior. Adaptación del modelo UTAUT. *Educación XXI,* 17 (2), 217-240. DOI: 10.5944/educxx1.17.2.11489

Martínez, M. (2019). The potential of cooperative learning and peace education to promote social competences in higher education. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias*, 4, pp. 42-59. DOI: https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.42

Martinic, R., Urzúa, S., Úbeda, R., y Aranda, R. (2019). Evaluación de proceso de un programa universitario de inglés mediante Blended Learning. *RIED. Revista Iberoamericana de*

*Educación a Distancia*, 22(2), pp. 305-324. DOI: http:// dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23124

Mejía, C., Michalón, D., Michalón, R., López, R., Palmero, D. y Sánchez, S. (2017). Hybrid learning spaces. Towards an education of the future at the Guayaquil University. *MediSur, 15*(3), 350-355. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2017000300010&lng=en&tlng=en.

Mercado, W., Guarnieri, G. y Rodríguez, G. (2019). Análisis y evaluación de procesos de interactividad en entornos virtuales de aprendizaje. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 11(20), 63-99. DOI: https://doi.org/10.22430/21457778.1213

Mergel, B. (1988). *Diseño instruccional y teoría del aprendizaje.* Comunicaciones y Tecnología Educacional de la Universidad de Saskatchewan Canadá. https://etad.usask.ca/802papers/mergel/espanol.pdf

Ministerio de Educación Colombia (marzo, 2020). Normatividad en la Educación Superior.: https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-superior/Sistema-de-Educacion-Superior/231240:Instituciones-de-Educacion-Superior

Ministerio de Educación Franacia Ministère de L´europe et des affaires étrangères (abril, 2020). Campus France. https://www.diplomatie.gouv.fr/es/politica-exterior/cooperacion-educativa/estudiar-en-francia/

Ministerio de Educación Perú (marzo, 2020). Ley de Institutos. http://www.minedu.gob.pe/ley-de-institutos/

Ministerio de Educación y Formación Profesional España (abril, 2020). Cuadro de Clasificación de fondos orgánico-funcional https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/archivo-central/presentacion.html

Ministero dell'Istruzione y Ministero dell'Università e della Italiano, (abril, 2020). Sistema educativo di istruzione e formazione. https://www.miur.gov.it/web/guest/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione

Monje, C. (2011). Universidad metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa guía didáctica Universidad Surcolombiana Facultad De Ciencias Sociales y Humanas PROGRAMA DE COMUNICACIÓN SOCIAL Y PERIODISMO NEIVA. http://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+-+Guía+didáctica+Metodología+de+la+investigación.pdf

Morales, L., García, O y Torres, A. (2017). Habilidades Cognitivas a través de la Estrategia de Aprendizaje Cooperativo y Perfeccionamiento Epistemológico en Matemática de Estudiantes de Primer Año de Universidad, *Formación Universitaria,* 11(2), 45-56. DOI: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000200045

Morán, J.L (2007). La Observación en Contribuciones a la Economía, http://www.eumed.net/ce/2007b/jlm.htm

Moreno, B., Sandoval, M., Jiménez, R. y Hurtado, O. (2019) El rol del docente en el aprendizaje cooperativo: Caso plantel "Lic. Adolfo López Mateos" de la Escuela Preparatoria de la UAEMex. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores,* 2(22). Recuperado de: http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com

Morones, G. (s/f). La educación superior mexicana. *ANUIES.* http://tuning.unideusto.org/tuningal/images/stories/presentaciones/mexico-anuies.pdf

Muñoz, I. (2007). *La enseñanza de la gastronomía a distancia por etapas de desarrollo para la Universidad Autónoma del Estado de México***.** **[**Tesis para optar por el grado de Maestra en Comunicaciones y Tecnologías Educativas]. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. México.

Muñoz, I., Tamayo, A. y Hernández, C. (2012). Formación profesional de la gastronomía en instituciones públicas en México. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12(3), 1-18 19. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44723985008

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). Declaración de Incheon Marco de Acción. ODS 4-Educación 2030 y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (2003). Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_spa

Nádales, Y. (2017). Ecología profunda y transdisciplinaria en la conservación de ambientes educativos. *Revista Scientific*, 2(5), 49-65. DOI: https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.5.3.49-65

Navarro, I., González, C., Contreras, A. y López, B. (2019). Aprendizaje cooperativo basado en proyectos y entornos virtuales para la formación de futuros maestros. *Educar*, 55 (2), 519-541. DOI: https://doi.org/10.5565/rev/educar.935

Nikolaeva, S., Zadorozhna, I., y Datskiv, O. (2019). Development of Pre-Service English Teachers' Language Skills and Learner Autonomy via Blended Learning. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 11(2), 222- 239. DOI:10.18662/rrem/126

Niurka, M., Vidal, V. y González, I. (2018). Empleo de los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje por los docentes en los cursos por encuentro de la carrera de Enfermería. *Educación Media Superior*, *32*(3), 51–60. https://www.medigraphic.com/pdfs/educacion/cem-2018/cem183d.pdf

Obregón, O. y Flores, D. (2019). Diseño instruccional de una plataforma educativa para la formación de conceptos en la enseñanza-aprendizaje de la asignatura de estadística.

*Revista Internacional de Tecnologías en la Educación*, 6(1). 9-21. http://journals.epistemopolis.org/index.php/ tecnologiasedu

Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (ACNUDH), (2001). Declaración universal sobre la diversidad cultural: Adoptada por la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO, https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CulturalDiversity.aspx

Organización Internacional del Trabajo (2018). Manual de herramientas de la OIT para los aprendizajes de calidad. ISBN: 9789221313755

Organización Mundial del Turismo (OMT), (2016). Red de Gastronómica de la OMT: Plan de acción 2016-2017. https://webunwto.s3-eu-west-1.amazonaws.com/imported_image

Organización Mundial del Turismo y Basque Culinary Center (2019), Guía para el desarrollo del turismo gastronómico, OMT, Madrid, DOI: https://doi.org/10.18111/9789284420995

Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza S*ophia, Colección de Filosofía de la Educación*; 19, 93-110. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096005

Ortuño, P. (2016). Estrategias metodológicas de aprendizaje cooperativo. *Arte y políticas de identidad*, 14, 131-146. https://www.proxydgb.buap.mx:2186/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=cd388825-2550-4a31-88be-4b1626c6c449%40sessionmgr4008

Paredes, J. y Sanabria, M. (2015). Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos. Una reflexión ineludible. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 144-158. DOI: http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i1.39

Payer, M. (2017). Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoria Jean Piaget. *Gestión Directiva Boletin Informativo- Pedagogico*. 3, http://www.proglocode.unam.mx/system/files/TEORIA%20DEL%20CONSTRUCTIVISMO%20SOCIAL%20DE%20LEV%20VYGOTSKY%20EN%20COMPARACI%C3%93N%20CON%20LA%20TEORIA%20JEAN%20PIAGET.pdf

Peña, Y., García, A. y Ruíz, Y. (2018). Aprendizaje Mixto en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje en la Asignatura Introducción a la Pedagogía en la Carrera de Contabilidad y Finanzas. Blended. R*evista Cubana de Educacion Superior*, 38(1), pp. 380-401. https://www.proxydgb.buap.mx:2186/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=c89ada76-4adf-46be-b6a8-b7bcce4d3bee%40sdc-v-sessmgr03

Pérez, S. (2010). Aprendizaje Cooperativo. *Temas para la Educación, Revista digital para profesores de la enseñanza*, 8(0). ww.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=7194&s=

Phi, T. (2018). Integrating a MOOC into the MA curriculum: an 'expert' student's reflections on blended learning. *Flipping the blend through MOOCs*, pp. 25-31. https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.23.787

Pliego, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos: revista educativa digital;* IV (8). 63-76. http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3746890&info=resumen&idioma=ENG

Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. R*evista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17501402

Ramírez, M. (2013). Aprendizaje Cooperativo: Un modelo a aplicar frente al maltrato entre iguales. *Liberabit. Revista de Psicología*, *19*(1), 93–99. Recuperado de: https://www.proxydgb.buap.mx:2078/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=8c051cf3-6fcd-42ca-a6a4-4482dc59564a%40pdc-v-sessmgr06

Raphael, C., Bachen, C. y Hernández, P. (2012). Flow and cooperative learning in civic game play. *New media & Society*, 14(8), 1321 –1338. DOI: 10.1177/1461444812448744

Retamozo, M. (2012). Constructivismo: Epistemología y Metodología en las ciencias sociales. *En Tratado de metodología de las ciencias sociales: Perspectivas actuales.* DF (México): Fondo de Cultura Económica. https://www.aacademica.org/martin.retamozo/20

Reyes, A., Avalos, E. y Quintero, M. (2017). Educación en gastronomía: su vínculo con la identidad cultural y el turismo. *El Periplo Sustentable: revista de turismo, desarrollo y competitividad*, 12, 1-22. DOI: 10.21854/eps.v0i32.3638

Rivero, M. (2018). Percepción estudiantil sobre la calidad de un ambiente de aprendizaje mixto apoyado por moodle. *Revista de Medios y Educación*, 53, 193-205. DOI: http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2

Rodríguez, N., Izquierdo, M. y Pardo, M. (2017). Gestión académica en la educación médica superior a través de entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. *Didáctica y Educación*, 53(9), 1689-1699. DOI: 10.1017/CBO9781107415324.004

Rodríguez, N., Lara, M. y Galindo, G. (2017). El aprendizaje cooperativo integrado al estudio de casos en la activación de la formación de ingenieros industriales, *Revista Universidad y Sociedad*, 9(2), 68-75. Recuperado de http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus

Rosas, R. (2008). Piaget, Vigotski y Maturana: constructivismo a tres voces. AIQUE, Buenos Aires. http://psikolibro.com

Rugeles, A., Mora, B. y Metaute, P. (2015). El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC. *Revista Lasallista de Investigación*, 12 (2), 132-138. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6090328

Saavedra, M. (2016), Aprendizaje Cooperativo basado en la Investigación en la Educación Superior. *Redu-Revista De Docencia Universitaria*, 16 (1), 235-250. DOI: 10.4995/redu.2018.9305

Santiváñez, R. (2010). El modelo de gestión de blended – learning en la Universidad los Ángeles de Chimbote de Perú. *Portal Educativo de las Américas*. [ponencia]. http://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/10781.pdf

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje Una perspectiva educativa*. Pearson. http://www.pearsonenespañol.com

Secretaría de Comunicaciones y Transportes (2001). Sistema Nacional e-México, https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/67638/CAP-07.pdf)

Secretaria de Educación Pública (2007). Programa de Enciclomedia. http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_enciclomedia#.UuajfNm_LGg

Serrano, J. y Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*; 13 (1). 1-27. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15519374001

Sistema de Televisión Educativa (Edusat) (abril, 2020). Programas. http://w2.televisioneducativa.gob.mx/red-edusat)

Slavin, R. (1994). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica* (2° ed.). Pearson. https://docplayer.es/16056633-Obra-completa-robert-slavin.html

Spring, K. y Graham, C. (2017). Thematic Patterns in International Blended Learning Literature, Research, Practices, and Terminology. *Online Learning*; *21*(4), 337–362. DOI: https://doi.org/10.24059/olj.v21i4.998

Stake, R. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Ed. Morata. 2°ed. España

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Colombia

Suárez, C. (2010). Aprendizaje cooperativo e interacción asíncrona textual en contextos educativos virtuales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (36), 53-67. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36815128004

Tamayo, A., Castro, D. Muñoz, I. (2014). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicaciones educativas y de vanguardia en el ámbito gastronómico. *CULINARIA Revista virtual especializada en Gastronomía*, 7, 20-49. http://web.uaemex.mx/Culinaria/siete_ne/PDF finales 7/Las_Tecnologias_Informacion.pdf

Tanduklangi, A. y Lio A. (2019). Classroom action research in teaching english for senior high school students through blended learning in Kendari of Indonesia. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 15 (8), 169-182. DOI: 10.20368/1971-8829/1579

Tirado, R., Hernando, A. y Aguaded, J. (2011) Aprendizaje cooperativo on-line a través de foros en un contexto universitario: un análisis del discurso y de las redes; *Estudios sobre educación*, 20, 49-71. https://www.proxydgb.buap.mx:2186/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=3a474288-863b-4713-a7fe-6e42d660dd9c%40sdc-v-sessmgr01

Toboso, S., Tello, I. y Álvarez, F. (2017). Formación musical universitaria en un contexto de enseñanza blended-learning. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (268), 497-515. DO: 10.22550/REP75-3-2017-02

Torres, P. y Cobo, J. (2017). Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación. *Educere*, 21(68), 31-40. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35652744004

Trejos, I. (2018). Metodología 4321 de trabajo en grupo para fortalecer el aprendizaje de la programación usando aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo. *Revista Educación en Ingeniería;* 13(25), 28-36. DOI: 10.26507/rei.v13n25.821

Trujillo, F. (2006). *Experiencias Educativas en Aprendizaje Cooperativo*. Ed. Grupo editorial Universitario.

Universidad Autónoma del Estado de México. (2016). *Curriculum de la Licenciatura en Gastronomía***.** Universidad Autónoma del Estado de México. http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/58535/GASTRONOM%C3%8DA%202016.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Valiathan P. (2002). Designing a Blended Learning Solution. *Learning Circuits*.: https://www.purnima-valiathan.com/wp-content/uploads/2015/09/BlendedLearning-Models-2002-ASTD.pdf

Vallet, T., Rivera, P., Vallet, I. y Vallet, A. (2017). Aprendizajecooperativo, aprendizaje percibido y rendimiento académico de la enseñanza de marketing. *Educación*, *XX1*, 20(1), 277-297. DOI: 10.5944/educXX1.11408

Vásquez, C. y Arango, S. (2012). Estrategias de participación e interacción en entornos virtuales de aprendizaje. *Anagramas*, 10 (20), 95-108. DOI: 10.22395/angr.v10n20a6

Vásquez, M. (2016) Modelos blended learning en educación superior. Innovación en la enseñanza. *XVII ENCUENTRO INTERNACIONAL VIRTUAL EDUCA PUERTO RICO 2016.* 2006 (0), 1-20. http://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/VE16.542.pdf

Vásquez, M. (2017). Aplicación de modelo pedagógico blended learning en educación superior. *Revista DIM.* 35, 1-17. http://dimglobal.net/revista.htm

Vergel, R. (2014). El signo en Vygotski y su vínculo con el desarrollo de los procesos psicológicos superiore, The sign for Vygotsky and its connection with the development of superior psychological processes, https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/2354#:~:text=Vygotski%20destac%C3%B3%20que%20los%20procesos,simb%C3%B3lica%20cada%20vez%20m%C3%A1s%20complejos.

Yao, C. (2018). How a blended learning environment in adult education promotes sustainable development in China. *Australian Journal of Adult Learning* .58(3), 480-502. https://eric.ed.gov/?id=EJ1199968

Yusoff1, S., Yusoff1, R. y Hidayah, N. (2017). Blended Learning Approach for Less Proficient Students. *SAGE Open*, 7(3), 1-8. DOI: 10.1177/2158244017723051

Zambrano, G. y Mendoza, R. (2018). Influencia del método B-learning en la enseñanza-aprendizaje del inglés en la comunidad educativa de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, extensión Chone. *Universidad y Sociedad,* 10(1), 255-262. http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus

## ANEXOS

### Anexo 1: Consentimiento Informado

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**
**DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**
**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

**Dirigido a los alumnos**

Por medio del presente consentimiento se te solicita tu participación en el desarrollo de la investigación que se deriva del proyecto doctoral, cuyo objetivo se centra en identificar la percepción de los estudiantes de la Licenciatura en Gastronomía de la Facultad de Turismo y Gastronomía de la Universidad Autónoma del Estado de México, inscritos al tercer semestre y que se encuentran cursando unidades en modalidad *blended* (enseñanza presencial y virtual), dicho proyecto se encuentra dirigido por la alumna Mirari González Ussery, quien cursa el quinto semestre del programa académico Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Esta investigación busca identificar y analizar la percepción de los alumnos al cursar la unidad de aprendizaje, así como el proceso de cambio al diseñar los contenidos de la unidad académica Patrimonio Gastronómico Virreinal (modalidad curso) y centrarlos en el aprendizaje cooperativo, con el fin de establecer un referente para la inserción de la modalidad en otras unidades académicas e identificar de qué manera la virtualidad se percibe como un beneficio al perfil del gastrónomo durante el proceso de formación.

De acuerdo con lo anterior, tu participación en el estudio consistirá en responder una entrevista semi estructurada de manera personal (virtual ) con la investigadora, la cual se te notificará con antelación la fecha de participación, con el fin de no afectar otras actividades de tu vida diaria, de igual manera se realizará un análisis interpretativo de

cada una de las actividades diseñadas en el modelo del aprendizaje cooperativo mismas que se generen posterior a la firma de este consentimiento, es importante que sea de tu conocimiento que toda la información vertida durante el proceso y desarrollo de la investigación, será utilizada única y exclusivamente para conocer tu opinión y reconocer tu percepción respecto a cómo la modalidad *blended* y el aprendizaje cooperativo impactan en la formación del profesional del Gastrónomo.

Toda información será recabada mediante el uso de grabadora de pantalla, por ello se te notificará al inicio de cada entrevista que estás siendo grabado y de nuevo se te pedirá que confirmes tu participación. El material obtenido se ocupará únicamente para la construcción del capítulo de análisis y resultados del proyecto de investigación, el cual será susceptible, para postular en publicaciones en revistas indizadas y/o ponencias, sin embargo, en toda participación pública tu identidad quedará siempre resguardada.

Tu participación es voluntaria y se garantiza la confidencialidad, el resguardo del material recuperado será por un periodo máximo de 12 meses posteriores a la obtención del grado, tanto el resguardo como la destrucción del material será de acuerdo con el Aviso de Privacidad de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y a la Ley Federal de Protección de datos. Por ello, se te asignará un código de participante, en ningún momento se atentará contra tu integridad física ni emocional y podrás retirarte en el momento que lo desees, no habrá ningún problema ni sanción, o si no deseas responder a alguna pregunta en particular.

Si estás de acuerdo y aceptas participar, te solicito llenes y firmes el **ACUERDO DE PARTICIPACIÓN**, anexo a este consentimiento informado.

Si tienes alguna duda posterior a la charla favor de contactar con la responsable de la investigación o bien alguno de los investigadores que integran el comité de ética del programa y quienes en todo momento vigilan que el proceso no genere ningún daño o molestia.

Investigadora a cargo:
M. en P.D. Mirari González Ussery
correo electrónico: mirari.gonzalez@alumno.buap.mx
Teléfono: 7223481289
Director de tesis:
Dr. Fermín Rueda Hernández
correo electrónico: ferozh62@hotmail.com

Si decides participar es importante que llenes el siguiente **ACUERDO DE PARTICIPACIÓN**

Yo _____, alumno (a) Licenciatura en Gastronomía de la Facultad de Turismo y Gastronomía de la Universidad Autónoma del Estado de México y de _____ años de edad, acepto de manera voluntaria que se me incluya como sujeto de estudio en el proyecto de investigación denominado: ***"Aprendizaje cooperativo en el modelo b-learning; una estrategia de formación para el Gastrónomo",*** luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información sobre dicho proyecto, riesgos si los hubiera y beneficios directos e indirectos de mi participación en el estudio, y en el entendido que:

• No habrá ninguna sanción para mí, en caso de no aceptar la invitación.

• Puedo retirarme del proyecto si lo considero conveniente a mis intereses, aun cuando la investigadora responsable no lo solicite, pudiendo si así lo deseo, recuperar toda la información obtenida de mi participación.

• No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el estudio.

• Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, con un número de clave que ocultará mi identidad y serán resguardados un año posterior a la publicación de resultados del proyecto.

• Comprendo que los resultados del estudio se podrán ocupar para publicaciones académicas posteriores.

***Nombre y firma del participante***

Nombre: _____ Firma: _____

***Nombre y firma del responsable de la investigación***

Nombre: Mirari González Ussery Firma: _____

**Anexo 2: Guía de observación de Aprendizaje cooperativo**

Propuesta citada en (González &Rueda, 2022, p. 301.)

<table>
<tr><th colspan="4">Guía de observación de Aprendizaje cooperativo</th></tr>
<tr><td colspan="2">Curso:</td><td>Nivel:</td><td>Fecha</td></tr>
<tr><td colspan="2">Observador:</td><td colspan="2">Instructor:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Número de estudiantes en la sesión:</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Contexto Instruccional<br><br>Tareas cooperativas:</td><td colspan="2">Características demográficas de la clase:</td></tr>
<tr><td colspan="4">Especificaciones por equipo</td></tr>
<tr><td>Equipo:</td><td></td><td>Número de estudiantes:</td><td>Disposición del equipo:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Composición del grupo:</td><td colspan="2">Otras características:</td></tr>
<tr><td colspan="4">Elementos de aprendizaje cooperativo</td></tr>
<tr><td colspan="4">Interdependencia positiva:<br>-relación<br>-contribución entre los miembros del equipo<br>-compromiso con el éxito de los miembros del equipo</td></tr>
<tr><td colspan="4">Responsabilidad individual<br>-participación individual<br>-rendimiento de los miembros de equipo<br>-esfuerzos individuales (progreso)<br>-fortalecer a cada miembro</td></tr>
<tr><td colspan="4">Practicas interpersonales y grupales<br>-existencia de iguales posibilidades de éxito<br>-funcionamiento del equipo<br>-metas claras<br>-procedimiento en las tareas<br>-manejar conflictos<br>-crear climas de confianza</td></tr>
<tr><td colspan="4">Habilidades sociales<br>-motivación<br>-comunicación<br>-claridad en las relaciones</td></tr>
<tr><td colspan="4">Interacción cara a cara (en línea)<br>-facilidad de comunicación<br>-relación entre los miembros<br>-éxito<br>-respaldo de las actividades<br>-alentándose</td></tr>
<tr><td colspan="4">Recompensas de equipo, evaluación</td></tr>
</table>

| |
|---|
| -alcanzar las metas<br>-manteniendo relaciones de trabajo eficaces<br>-conductas positivas y negativas |
| **Otros aspectos (reflexiones por parte del docente)** |

**Anexo 3: Guion de entrevista semiestructurada para los estudiantes**

**Lo primero es agradecer tu participación en esta entrevista y a lo largo de las 18 sesiones en las que se implementaron estrategias de aprendizaje cooperativo**
**Objetivo: Recoger la experiencia de los estudiantes respecto a las actividades implementadas bajo el modelo del aprendizaje cooperativas y su percepción de la modalidad de enseñanza *blended* (escenario virtual)**
**Dirigido a: estudiantes**
**Tiempo aproximado de la entrevista: 30 minutos**
**Recursos: la guía de entrevista y sesión de grabación**
**Fecha de entrevista:**

Quiero comentarte que la sesión está siendo grabada y como te había comentado en el consentimiento informado más importante es poder contar con tus comentarios y participación, en Como en todo proceso de investigación, tienes la garantía absoluta de que

todas las opiniones expresadas serán **TOTALMENTE CONFIDENCIALES**, y bajo ningún concepto serán utilizadas para otros fines que no sea la propia investigación.

¿Deseas hacerme alguna pregunta o aclarar algo antes de comenzar?

**Preguntas:**

**a) Sobre la experiencia con las actividades implementadas en clase y bajo las 5 características del AC**

- ¿Cómo ha sido tu experiencia al trabajar en quipo?
- ¿De qué manera consideras se ha generado la relación entre tus compañeros de equipo?
- ¿Consideras que existe un compromiso entre los miembros del equipo para lograr finalizar las actividades?

- Podrías describir cómo ha sido tu participación en el desarrollo de las actividades y entre los miembros del equipo, crees que cada uno adoptaba un rol para poder desarrollar las actividades
- Consideras que los esfuerzos individuales generan un progreso al equipo y al trabajo realizado
- Consideras que cada uno de los integrantes del equipo posee destrezas y habilidades que se complementan y de estas se puede aprender
- Durante las actividades que se realizaron en las distintas sesiones tenían claras las metas y el procedimiento
- Crees que exista motivación entre el grupo y por parte del docente
- El profesor supervisa los trabajos grupales mientras los realizan.
- Consideras que la evaluación de las actividades es justa
- Durante los meses de octubre y noviembre trabajaste actividades cooperativas, lograste identificar ese trabajo cooperativo entre tus compañeros

**b) Modalidad y trabajo en línea**

- Cuál es tu experiencia respecto a la modalidad y las actividades realizadas en un entorno virtual
- Cuál es tu opinión Respecto al trabajo en línea e interacción grupal en las actividades designadas
- Consideras que, cuando trabajas en grupo, se aseguran de que todos aprenden y reflexionan el conocimiento adquirido aun cuando se trabaja de manera virtual
- Como consideras que se aprende en línea ¿
- Cuál es tu percepción de la enseñanza en línea de unidades teóricas
- Que mejorarías de la enseñanza en línea
- Consideras viable este modelo de enseñanza en la carrera de gastronomía
- Podrías decir alguna diferencia entre la unidad de historia de gastronomía (primer semestre) que tomaste en línea y comparar con las actividades de patrimonio en este semestre

- Como trasladas tu experiencia de este aprendizaje virtual a tu formación profesional
- De qué manera consideras va a impactar en tu formación profesional

Al final del proceso realizaré un informe con las conclusiones que puedo facilitarte para que lo valores y expreses tu opinión sobre el mismo.

Si tienes alguna duda del proceso me puedes contactarme

Muchas gracias

## Anexo 4: Diseño instruccional

### DISEÑO INSTRUCCIONAL

### Aprendizaje cooperativo

**Unidad de Aprendizaje: Patrimonio Gastronómico Virreinal**
**Modalidad: curso (teoría)**
**Profesor:**
**No. de alumnos: 20**
**No. de sesiones: 18 sesiones**
***Actividades por sesión***
**Objetivo de la Estrategia cooperativa:** Generar equipos de trabajo en los que se enfatice que los alumnos deben hacer lo mejor para su equipo y el equipo para sus miembros, esta relación es necesaria para el aprendizaje académico y ofrece la preocupación y el respeto mutuo que se necesita para las relaciones, la autoestima y la aceptación y la motivación**.**

| Contenido | Estrategia Cooperativa | Actividades | Producto | No de sesión |
|---|---|---|---|---|
| Nombres vulgares y científicos | Trabajo en equipo-Logro individual | -El docente entregará el listado de los productos que se deben investigar<br>-De forma individual los alumnos revisarán distintas bases de datos<br>-En la segunda sesión se realizará el catálogo en línea, mediante el uso de un software libre.<br>-identificar las habilidades mostradas por parte de los estudiantes en la entrega de su producto<br><br>Para la actividad de reforzamiento:<br>-se deberán agrupar de forma heterogenia, en equipos de 4 a 5 integrantes, se recomienda que a partir de las habilidades que se identificaron en el producto se puedan agrupar, es decir, no dejar en un mismo equipo a los estudiantes que tienes habilidades tecnológicas o en otro a | Catálogo en línea | 1, 2 |

| Contenido | Estrategia Cooperativa | Actividades | Producto | No de sesión |
|---|---|---|---|---|
| | | quienes muestran capacidad de síntesis, sino generar un equilibrio en los equipos<br>-Los alumnos deberán nombrar a su equipo.<br><br>-De forma general cada equipo deberá presentar a sus integrantes y decir el nombre de su equipo.<br>-una vez constituidos los equipos se les entregará la hoja de evaluación<br><br>-el docente mostrará en pantalla las casillas del juego<br><br>-al termino de las rondas le harán llegar cada hoja de evaluación con los puntajes. | | |
| Recursos: | | | | |
| Plataforma<br>Catálogo previo<br>Juego<br>Hoja de puntaje | | | | |

Hoja de puntaje por equipo

| Nombre del equipo: | | | |
|---|---|---|---|
| Integrantes | No de ronda | Puntaje | Total por equipo |
| 1.- | | | |
| 2.- | | | |
| 3.- | | | |
| 4.- | | | |
| **5.-** | | | |
| **Reflexión final:** | | | |
| | | | |

***Actividad: 2***

**Objetivo de la actividad: Es una estrategia informal del aprendizaje cooperativo que permite reconocer las ideas y aportes de forma grupal y retomar de manera individual para procesar la información**

| Contenido | Estrategia Cooperativa | Actividades | | No de sesión |
|---|---|---|---|---|
| Los aportes de la vida diaria y conventual | **Hacer resúmenes juntos** | Actividad previa: Lectura de Frailes<br><br>Apertura:<br>Frases incompletas: el estudiante a partir de la lectura previa de Frailes y religiosos deberá completar las frases que el docente les mostrará al inicio de la sesión, esto con el fin de activar un ambiente cooperativo en el aula, los estudiantes deberán contestar en un tiempo limitado<br><br>Desarrollo<br>En este momento podrá compartir sus respuestas en el grupo (toda la clase)<br>El docente les hará estas tres preguntas que deberán responder de forma individual y argumentando<br><br>• ¿qué pensabas, creías o conocías del tema?<br>• ¿Cuáles eran tus puntos de vista antes de leer el texto?<br>• ¿cuáles son los puntos de vista que ahora puedes recuperar?<br>• ¿en qué situación puedes aplicar lo estudiado?<br><br>Brevemente se compartirán las respuestas en equipo (tres o cuatro o bien toda el aula tú decides) y a partir de estas reflexiones el alumno deberá apoyar sus argumentos en el reporte de lectura, además de | Reporte de lectura | 5,6 |

| Contenido | Estrategia Cooperativa | Actividades | | No de sesión |
|---|---|---|---|---|
| | | anexar la hoja de esta actividad a su reporte.<br><br>Cierre<br>El docente deberá explicar la relación del tema principal con la lectura, profundizar en las ideas principales del tema y afirmar los contenidos. | | |
| **Recursos:** | | | | |
| **Plataforma LMS sesión en línea**<br>**Hoja de trabajo (anexo)**<br>**Revisión de la lectura (actividad previa)**<br>**Presentación de contenido por parte del docente**<br>**Entrega de reporte de lectura** | | | | |

**Frases incompletas:**
**En esta actividad hay que mostrarles frases como**

La orden Franciscana tenía la responsabilidad de:_____
No todas las plantas sembradas brotaban y crecían debido a:_____;
Juan de Zumárraga, fue pionero en:_____
Los conventos fueron puntos de partida para _____
Los religiosos pueden ser considerados como extensionistas agrícolas y cocineros debido a :_____

**hoja de trabajo**
Es este espació podrás responder los cuestionamientos que el docente ha efectuado, recuerda que este apartado deberá ir en anexo con tu reporte de lectura

- **¿qué pensabas, creías o conocías del tema?**
- **¿Cuáles eran tus puntos de vista antes de leer el texto?**
- **¿cuáles son los puntos de vista que ahora puedes recuperar?**
- **¿en qué situación puedes aplicar lo estudiado?**

***Actividad: 3***

**Objetivo de la actividad: La organización de un foro educativo interactivo, en el cual los estudiantes puedan expresar sus posiciones respecto del tema gastronómica, reconociendo la interacción socia afectiva entre el grupo.**

| Contenido | Estrategia Cooperativa | Actividades | | No de sesión |
|---|---|---|---|---|
| CONFERENCIA TEMA | **Foros Cooperativos** | Previa: los alumnos deberán revisar los aportes de la conferencia dictada por el profesional de la gastronomía Ricardo Muñoz Zurita<br>Y anotar su propio texto en el cual adopte una posición y argumentar la idea central que recupera del autor.<br><br>Desarrollo en clase:<br>En conjunto y de manera cooperativa se designará entre los alumnos:<br>• Moderador (1)<br>• Relatores de la minuta (3)<br>• Participantes (alumnos)<br><br>Roles:<br>• El moderador, deberá guiar la participación y ceder los turnos a los cada uno de los participantes, se puede guiar con las preguntas detonadoras o construir algunas.<br>• Apoyar la discusión sin tomar partido por ninguna posición<br>• Asegurarse que cada uno de los participantes tengan las condiciones y tiempo en su intervención<br>• Detonar las intervenciones a partir de cuestionamientos referentes a la conferencia<br>Relatores de la minuta (3) | **Documento de conferencia** | **9,10** |

| Contenido | Estrategia Cooperativa | Actividades | | No de sesión |
|---|---|---|---|---|
| | | • Los relatores no intervendrán con comentarios durante el foro<br>• Deberán construir su minuta a partir de la participación y aportes de sus compañeros, considerando al menos los siguientes aspectos:<br>o Ideas centrales<br>o Posturas a favor<br>o Posturas en contra<br>o Reflexiones finales<br>• Deberán escribir detalladamente los aportes<br>• Entregar al docente el documento final<br>Participantes (alumnos)<br>• Deberán externar la idea central que retomaron de la conferencia<br>• Exponer su postura al respecto<br>• Generar argumentos para debatir o profundizar con las ideas centrales que exponen sus compañeros<br><br>Finalmente, el profesor deberá retroalimentar las posiciones divergentes de los participantes en aras de extraer conclusiones que permanezcan como tesis centrales de la conferencia. | | |
| **Recursos:** | | | | |
| **Plataforma LMS sesión en línea**<br>**Guía de preguntas detonadoras para el moderador**<br>**Ver la conferencia del Chef Zurita**<br>**Entrega de minuta** | | | | |

**Guía de preguntas detonadoras para el moderador:**

- ¿De qué manera se ha visto a la tradición del día de muertos a lo largo de la historia?
- ¿cuál es el impacto de esta tradición en las distintas comunidades?
- ¿Como se ha relacionado a la gastronomía y la tradición del día de muertos?
- ¿En qué perspectiva se encuentra hoy día el mantener esta tradición?
- ¿Cuáles son las reflexiones finales que se han generado en tu construcción como futuro profesional de la gastronomía con respecto a este tipo de tradiciones?
- De qué manera prevalecerán a lo largo de los años

**Minuta de Relator:**
**Escribir de manera argumentada los siguientes aspectos, que se generen durante el foro**

- **Ideas centrales**
- **Posturas a favor**
- **Posturas en contra**
- **Reflexiones finales**

***Actividad: 4***

**Objetivo de la actividad: Generar equipos de trabajo en los que se enfatice que los alumnos deben hacer lo mejor para su equipo, de esta manera reconocen sus aportes al equipo a partir de la discusión de grupos y la interacción**.

| Contenido | Estrategia Cooperativa | Actividades | | No de sesión |
|---|---|---|---|---|
| - La dieta cotidiana a través de los recetarios<br>- Escritos y recetarios coloniales. | **Discusión de grupos de experto (TELI)** | Previa: El alumno deberá actualizar una receta, de alguno de los referentes bibliográficos de los Recetarios coloniales. Elaborarán un video con la explicación de cada uno de los nueve pasos, apoyados de material visual.<br><br>Desarrollo:<br>• durante la sesión se deberán agrupar en equipos (de preferencia en los que han estado trabajando durante otras actividades<br>• deberán elegir al relator de la actividad quién será el líder del proyecto<br>• En equipos cada uno explicará su receta y proyectará su presentación para que sea observada por todos los integrantes de este | Actualización de receta Exposición de receta | 11,12 |

| Contenido | Estrategia Cooperativa | Actividades | | No de sesión |
|---|---|---|---|---|
| | | • El equipo será el panel de expertos y con la hoja guía en equipo deberán revisar que aspectos habrá que marcar en cada una de las presentaciones, al término de las misma en conjunto conversarán y llegarán a acuerdos sobre los puntos que se serán revisados<br>• Al termino de la revisión de cada uno de los videos, deberán entregar la hoja con los resultados propuestos<br>• Cierre<br>  • Los estudiantes harán llegar la hoja guía al docente<br>  • El docente cerrará con las observaciones generales de la actividad | | |
| **Recursos:** | | | | |
| **Plataforma LMS sesión en línea**<br>**Hoja de expertos**<br>**Video de recetas actualizadas /presentación**<br>**Receta actualizada** | | | | |

**Hoja de Expertos**

| Aspectos por revisar | Nombre del integrante 1 | Nombre del integrante 2 | Nombre del integrante 3 | Nombre del integrante 4 | Nombre del integrante 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| **Nombre de la receta** | | | | | |
| **Identifica los 9 pasos de la metodología de actualización de recetas** | | | | | |
| **Hay coherencia en los aspectos que describe** | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Existe claridad en cada uno de los pasos** | | | | | |
| **Menciona la relevancia de la receta** | | | | | |
| **Argumenta los aportes a la receta actual** | | | | | |
| **De manera general como se aprecia en el equipo su aportación** | | | | | |

**Actividad: 5**

**Objetivo de la actividad: Construir una *wiki* de forma cooperativa, que favorezca la interdependencia positiva entre los integrantes, de esta manera se busca que se enfoque como enciclopedia para reconocer los arcaísmo detectados en las recetas actualizadas.**

| Contenido | Estrategia Cooperativa | Actividades | | No de sesión |
|---|---|---|---|---|
| - La dieta cotidiana a través de los recetarios<br>- Escritos y recetarios coloniales. | **Elaboración de la WIKi de arcaísmos** | Actividad Previa: a partir de la revisión de las recetas de cada uno de los integrantes del grupo, cada uno de los alumnos identificará los arcaísmos (palabras, unidades de medida y de tiempo) que se han expuesto durante la actividad<br><br>Desarrollo<br>El profesor habilitará el espacio en la plataforma teams, en la cual podrán editar cada uno de los estudiantes<br><br>Deberán entrar a la *Wiki* y de manera cooperativa deberán ir construyendo la "enciclopedia de arcaísmos"<br><br>Cada uno deberá aportar al menos en uno de los | **Actualización de receta**<br>**Exposición de receta** | **11,12** |

| Contenido | Estrategia Cooperativa | Actividades | | No de sesión |
|---|---|---|---|---|
| | | aspectos que se requieren, así como revisar si los aportes de sus compañeros son pertinentes, deben cuidar que no se repitan los arcaísmos, sin embrago, si el significado se te tiene es distantito al que se encuentra descrito se deberá integrar el arcaísmo.<br><br>Al final de la actividad se contará con una "enciclopedia de arcaísmos" que podrán consultar para el proyecto final, así como actualizaciones posteriores.<br><br>Cierre<br>El docente revisará las ediciones de los estudiantes y generará las observaciones pertinentes | | |

**Recomendación Estructura de la Wki "Enciclopedia de Arcaísmos**

| | Vocablo | Significado actual | Identificar si es palabra, Unidad de medida o de tiempo | Autoría |
|---|---|---|---|---|
| **A** | | | | |
| | | | | |
| **B** | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| **C** | **Cuartillo** | **Equivalen a 250 grs** | **Unidad de medida** | **César H** |
| | | | | |

**"**

***Actividad: 6***

**Objetivo de la actividad: Reflexionar de forma crítica sobre los contenidos vistos en la conferencia, así como Establecer una postura personal sobre una cuestión propuesta.**

| Contenido | Estrategia Cooperativa | Actividades | | No de sesión |
|---|---|---|---|---|
| CONFERENCIA TEMA | **Inventario de lo aprendido en clase** | **Previa:**<br>Durante la conferencia por parte del Especialista, deberá llenar el formato propuesto de inventario de aprendizaje (enviar este documento al docente)<br><br>Desarrollo:<br>Durante la sesión de clase, de manera ordenada los alumnos presentaran los argumentos más importantes de lo que aprendió en la conferencia y como logra relacionarlo con lo visto durante la unidad<br>**Es importante que los estudiantes generen una relación con los temas vistos en la unidad y además hacer notorio aquellos que le despertaron mayor interés<br><br>Finalmente, el profesor deberá retroalimentar las posiciones divergentes de los participantes en aras de extraer conclusiones que permanezcan como tesis centrales de la conferencia. | **Minuta foro** | **11,12** |
| **Recursos:** | | | | |
| **Plataforma LMS sesión en línea**<br>**Formato de Inventario**<br>**Conferencia** | | | | |

**Formato de inventario de aprendizajes**
**Objetivo: Realizar un inventario de lo aprendido y relacionar los contenidos**

| **Fecha:** | **Nombre del estudiante:** |
|---|---|
| **Tema de la conferencia:** | |
| **He aprendido: (aquí deberán argumentar los contenidos nuevos que han aprendido)** | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | |
| **Y también puedo relacionarlo con (aquí deberán argumentar lo que ya conocen con los contenidos nuevos)** | | | |
| **Colocar al menos tres ideas principales que pueden consideran serán parte importante para sus aprendizajes futuros** | **Idea 1** | **Idea 2** | **Idea 3** |

***Actividad: 7***
**Objetivo de la actividad:** a partir de la lectura compartida y la creación de un mapa de periféricos trabajar aspectos como la participación y la interacción dentro de un grupo.

| Contenido | Estrategia Cooperativa | Actividades | | No de sesión |
|---|---|---|---|---|
| Alimentos y técnicas empleadas por los europeos en el nuevo mundo | Enseñanza recíproca **Lectura compartida (rompecabezas)** | Actividad previa: el docente entregará a los alumnos una lectura con el tema referente. Para el desarrollo de la actividad:<br>1. El grupo clase se divide en equipo de 4 o 5 alumnos, cada uno de los integrantes tendrá un turno de participación por lo que deberán asignarse un turno<br>2. El alumno 1 lee en voz alta un fragmento del texto al resto de los integrantes<br>3. Los alumnos 2, 3 y 4 deben escuchar de forma activa lo | **Mapa de periféricos** | **13,14** |

| Contenido | Estrategia Cooperativa | Actividades | | No de sesión |
|---|---|---|---|---|
| | | que el alumno 1 esté leyendo en ese momento.<br>4. Una vez el alumno 1 ha finalizado su lectura, el alumno 2 que será el encargado de explicar, comentar o resumir lo leído por el alumno 1. Puede seguirse el orden de las agujas del reloj.<br>5. Los alumnos 3 y 4, que también han escuchado con atención, decidirán los aspectos importantes que se colocarán en un documento o un app lo que han rescatado de la primera explicación.<br>6.- en la siguiente ronda el alumno 2 deberá leer el siguiente fragmento, por lo que el alumno 3 será quien posterior a la lectura explique las ideas más importantes del texto, de esta manera el alumno 1 y 4 deberán continuar con la elaboración del documento<br>7.- las rondas continuaran hasta que todos los integrantes hayan leído, explicado y construido el mapa en el documento<br>8.- al concluir el mapa el equipo revisará el producto final y generarán dos conclusiones: una de la lectura y relacionada con los contenidos y una respecto a la elaboración de la actividad<br>10: el equipo seleccionará un representante para que exponga su conclusión ante el grupo en el cierre de la actividad<br>11. se recomienda que los estudiantes trabajen en cada sección de su equipo en | | |

| Contenido | Estrategia Cooperativa | Actividades | | No de sesión |
|---|---|---|---|---|
| | | plataforma y se grabe la sesión<br>Cierre: los equipos regresan a la sala principal y el docente guía la participación de cierre, cada uno de los representantes mencionaran la conclusión del tema que construyeron en equipos | | |
| **Recursos:** | | | | |
| **Plataforma LMS sesión en línea**<br>**Documento de lectura**<br>**Mapa de periféricos**<br>**Herramienta para construir mapa** | | | | |

***Actividad: 8***

**Objetivo de la actividad:** Construcción de mapa conceptual a cuatro bandas para organizar y elaborar la información, así como sintetizar y recapitular lo aprendido y promover el apoyo y la ayuda mutua

| Contenido | Estrategia Cooperativa | Actividades | | No de sesión |
|---|---|---|---|---|
| - Tradiciones culinarias que surgieron en el virreinato<br>- La dulcería novohispana<br>Lácteos en la época novohispana | Mapa conceptual a 4 bandas Learning together | Al terminar la explicación de la teoría vista en clase por parte del docente, los estudiantes deberán desarrollar un mapa conceptual de la siguiente manera:<br>1.- De manera individual deberán construir un mapa de alguno de los siguientes aspectos que se vieron en clase, de ser necesario podrá consultar otras fuentes para fortalecer el desarrollo de su mapa (para seleccionar el tema, deberá reunirse con su equipo de trabajo y entre ellos decidir qué aspecto desarrollará cada uno):<br>✓ Contexto histórico del tema<br>✓ Contexto gastronómico (técnicas, utensilios, ingredientes)<br>✓ Aportes gastronómicos en la relación histórico-social en la época virreinal<br>✓ Impacto actual o la relación con el contexto gastronómico actual<br>3 los equipos se reparten los distintos apartados, de modo que cada integrante se hace responsable de uno y lo desarrolla.<br>4 posterior a ello, los equipos se vuelven a reunir y presentan su material para conjuntar en un solo mapa los distintos apartados y verifican la coherencia del mapa resultante.<br>5 los integrantes del equipo copian el mapa, que servirá | **Mapa conceptual** | **13,14** |

| Contenido | Estrategia Cooperativa | Actividades | | No de sesión |
|---|---|---|---|---|
| | | como material de estudios y entregaran al docente<br>6.-Se sugiere que la elaboración del mapa se elabore en app o un recurso digital que les permita construirlo de manera sincrónica, por lo que se les pedirá grabar su trabajo | | |
| **Recursos:** | | | | |
| **Plataforma LMS sesión en línea**<br>**Exposición del tema por parte del docente**<br>**Mapa conceptual**<br>**Herramienta para construir mapa conceptual** | | | | |

***Actividad: 9, 10***

**Objetivo de la actividad: es un plan de organización general del aula según el cual los alumnos trabajan en grupos pequeños usando planificación y proyectos cooperativos**

| Contenido | Estrategia Cooperativa | Actividades | | No de sesión |
|---|---|---|---|---|
| Investigación documental Patrimonio Gastronómico Virreinal, recetarios y vida cotidiana | **investigación Grupal** | Para desarrollar el proyecto final los estudiantes deberán trabajar en un proceso de seis etapas:<br>Etapa 1: Identificación del tema y organización de los alumnos en grupos.<br>✓ Los alumnos se organizarán en equipos<br>✓ Con la guía del docente seleccionaran las referencias para la investigación documental<br>Etapa 2: Planificación de la actividad de aprendizaje.<br>✓ Acordarán de qué manera se distribuirán las actividades, recordando que cada uno es responsable de su aporte y que el proyecto en conjunto será el resultado del trabajo cooperativo | **Proyecto final investigación documental**<br><br>**Video de receta individual** | **15 y 16** |

| Contenido | Estrategia Cooperativa | Actividades | | No de sesión |
|---|---|---|---|---|
| | | ✓ Revisar los aspectos que se deberán considerar como parte del proyecto grupal (hoja de contenido)<br>Etapa 3: Realización de la investigación.<br>• Los alumnos recopilan información, analizan y desarrollan conclusiones.<br>• Cada integrante del grupo hace su aporte para el esfuerzo conjunto<br>Etapa 4: Preparación de un informe final.<br>✓ Entrega del proyecto final al docente para su evaluación<br>Etapa 5: Presentación del video (presentación del proyecto individual)<br>✓ Entrega del video individual con la receta estandarizada que forma parte del menú descrito en el documento (revisar los aspectos de construcción que se evaluaron en el tema actualización de recetas)<br>Etapa 6: Evaluación.<br>✓ Se realizará de forma individual y de manera individual<br>✓ Evaluación por pautas | | |
| **Recursos:** | | | | |
| **Revisión documental**<br>**Video**<br>**Proyecto final entrega digital** | | | | |

**Características del proyecto:**

- Portada

- Índice
- Introducción: en ella se expondrán los objetivos, especificando el ámbito, el alcance.
- Desarrollo del tema: organizado en capítulos o apartados.
    - Contextualizar el desarrollo social, cultural
    - Avance y aporte gastronómico durante los siglos XVI al XIX, aportación de utensilios, ingredientes
    - Fundamentar la cocina regional durante la época

      Desarrollo del menú
      Recetas actualizadas

Conclusiones: se expondrán con una redacción clara.
Referencias consultadas:
Anexos: contienen información que no es relevante para el desarrollo del trabajo, pero lo complementa. Por ejemplo: tablas, fotos.