

A L U M N A D O

Principios de Procedimiento: una estrategia para la calidad del diseño didáctico y la evaluación de la práctica docente

*Principles of procedure: a strategy for quality didactic design
and evaluation of teaching practice*

Laura Sánchez González*

Recibido: 8 de diciembre de 2021 **Aceptado:** 1 de junio de 2022 **Publicado:** 31 de julio de 2022

To cite this article: Sánchez-González, L. (2022). Principios de procedimiento: una estrategia para la calidad del diseño didáctico y la evaluación de la práctica docente. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 203-214. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.13932>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.13932>

RESUMEN

En este artículo se presentan los principios de procedimiento como una estrategia clave para la mejora de los procesos de diseño didáctico y evaluación de la acción docente. Para ello, a través de la experiencia de una alumna del Grado de Pedagogía, se realiza un recorrido por las distintas etapas que conforman su descubrimiento y utilización. Así, se ofrece una conceptualización teórica del término, una descripción de las diferentes fases que componen su uso y una reflexión acerca del valor de la aplicación de esta estrategia en la profesión docente.

Palabras clave: principios de procedimiento; evaluación; diseño didáctico; pedagogía

ABSTRACT

This article presents the principles of procedure as a key strategy for improving the processes of didactic design and evaluation of teaching. Therefore, through the experience of a student of the Bachelor's Degree in Pedagogy, a journey through the different stages that make up its discovery and use is carried out. Thus, it offers a theoretical conceptualisation of the term, a description of the different phases that make up its use and a reflection on the value of the application of this strategy in the teaching profession.

Keywords: principles of procedure; evaluation; didactic design; pedagogy

Agradecimientos: A Laura Pérez Granados, por su profesionalidad, dedicación, confianza y apoyo. Por ser para mí una fuente de inspiración, admiración y aprendizaje.



*Laura Sánchez González [0000-0001-9307-6407](https://orcid.org/0000-0001-9307-6407)

Graduada en Pedagogía. Universidad de Málaga (España)

lauramovil099@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

Cuando te encuentras a escasos meses de terminar la carrera te planteas muchas cosas, normalmente relacionadas con tu futuro más próximo e incierto, pero también en esta situación es habitual acudir al pasado, hacer una revisión de cómo has llegado hasta este momento y reflexionar acerca de lo diferente que era todo cuando hace apenas unos años comenzabas una nueva etapa casi tan emocionante y desconcertante como la que estás viviendo ahora. Hacer un recorrido por los años de formación en la universidad puede llegar a ser muy enriquecedor, tanto emocionalmente, por todo lo que esta etapa conlleva en la experiencia vital de una persona, como intelectual y profesionalmente, dedicando un tiempo a analizar la evolución que como estudiantes y, ahora ya, profesionales de nuestro campo de estudio, hemos vivido durante esta etapa. Especialmente en el ámbito de la educación, cobra un mayor sentido hacer una recopilación de todas aquellas vivencias que nos han convertido en los educadores y educadoras que somos hoy y que seremos en el futuro, pues, de acuerdo con Contreras (2011),

Prepararse para el oficio educativo requiere favorecer el saber de la experiencia: reconocerlo, reelaborarlo, desarrollarlo, prepararse para contar con él. Requiere favorecer el desarrollo de un saber pedagógico personal que nace del preguntarse por el sentido de la experiencia vivida. (p. 61)

Durante la realización de mi Trabajo de Fin de Grado (TFG) tuve la oportunidad de realizar esta especie de viaje al pasado, no sólo por lo nostálgico de saber que ese era el broche final a cuatro de los años más esenciales de mi vida, sino porque el escrito que iba a presentar así lo requería. El TFG de Pedagogía en la Universidad de Málaga, donde he cursado mis estudios, está orientado en torno a la reflexión, análisis y mejora de la labor llevada a cabo durante el período de prácticas, en el cual el objetivo de los estudiantes se basa en el desarrollo de un proyecto de intervención que responda a las necesidades detectadas en el centro donde se lleva a cabo esta etapa. Es decir, se trata de realizar una evaluación del proyecto diseñado durante el prácticum y, atendiendo a los resultados y conclusiones de este proceso, llevar a cabo una propuesta de mejora del mismo.

En mi caso, esta tarea fue algo más compleja, pues mi período de prácticas estuvo acompañado por dos particularidades que me impidieron, en un inicio, poder ajustarme a la estructura planteada para el Trabajo de Fin de Grado. Por un lado, fue determinante mi situación como estudiante del programa de movilidad SICUE (Sistema de Intercambio entre Centros Universitarios Españoles), ya que, por este motivo, el período de prácticas lo llevé a cabo a través de la Universidad de Salamanca, donde esta etapa no tiene por qué tener ningún tipo de vinculación con el TFG, es decir, el prácticum no se desarrolla a partir del diseño de un proyecto de intervención que posteriormente habría que evaluar y mejorar. Por otro lado, como se puede ver reflejado en el reciente informe desarrollado por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) sobre el impacto del Covid-19 en la formación universitaria (Giannini, 2020), al igual que en el resto de áreas de nuestra vida, los efectos de la pandemia también se vieron reflejados durante esta experiencia, provocando que, en mi caso, todo este período tuviera que llevarse a cabo de manera *online* y que mis prácticas girasen en torno a esta situación. Así, mi principal labor durante estos meses fue adaptar una serie de proyectos y actividades dirigidos a la complementación del currículo escolar de diversos centros educativos, para que estos pudieran llevarse a cabo de manera digital y, de esta forma, utilizarse a pesar del contexto de pandemia en que nos encontrábamos.

En definitiva, durante mis prácticas no había diseñado un proyecto de intervención como tal, ni tampoco había podido evaluar mi trabajo con los propios destinatarios del mismo, por lo que el planteamiento de mi Trabajo de Fin de Grado constituía una gran complejidad. Sin embargo, gracias a la ayuda y el consejo de mi tutora académica en esta etapa, pude darle un nuevo enfoque a mi TFG para que este pudiera ajustarse a lo que se me requería. De modo que, para poder realizar este escrito, llevaría a cabo una evaluación de mi trabajo durante las prácticas y su consecuente propuesta de mejora, basándome en diferentes teorías y autores a través de los principios de procedimiento, una estrategia para cuya explicación haremos, como mencionaba al inicio, un breve viaje por el tiempo.

2. BUSCANDO RESPUESTAS

Comenzaremos nuestro recorrido por el principio, el momento en el que llego a conocer qué son los principios de procedimiento y cómo esto cambia mi forma de ver y entender la educación, pero antes, debemos ir un poco más atrás, tenemos que volver al inicio de todo.

Cuando entré en el grado de Pedagogía, no sólo prácticamente todo mi entorno me preguntaba de qué iba la carrera o qué era la pedagogía, sino que yo misma me hacía esa pregunta. Sabía que tenía algo que ver con educación y había visto que tenía algunas asignaturas que me podían interesar, pero más allá de eso no podía explicar en qué consistían los estudios que había elegido. Durante los primeros meses de clase, pude confirmar que lo que estaba estudiando me gustaba y poco a poco iba definiendo algo más el concepto de pedagogía, pero conforme iba pasando el tiempo también me surgían nuevas dudas y, aunque ahora sé que no es así, sentía que, aun habiendo realizado tan solo un curso de la carrera, había llegado un punto en el que apenas estaba aprendiendo nada nuevo. Viéndolo con perspectiva, entiendo que lo que me hacía sentir esa frustración de no estar avanzando era que estaba trabajando mucha teoría a la que no sabía encontrarle una utilización práctica. Para mí, en ese momento, todo lo que recibía eran eslóganes y lemas sobre lo importante que era transformar la educación o lo mal que se encontraba en muchos aspectos nuestro sistema educativo y, aunque era evidente la certeza de estas afirmaciones, yo las percibía como utopías o metas imposibles por las que luchar y ante las que me hallaba sin apenas herramientas. En definitiva, no le encontraba ese valor de uso, del que habla Santos (2005), que me hiciera ver como útiles o aplicables todas esas teorías y conceptos que estaba trabajando por el momento. Con el tiempo, por supuesto, he ido entendiendo cómo toda esa etapa y esas concepciones teóricas estaban conformando la base de lo que iba a aprender más adelante y los pilares de todos aquellos conocimientos que vertebrarían mi identidad como profesional, sin embargo, no fue hasta meses más tarde cuando verdaderamente pude comprender esto.

Poco tiempo después, en un mismo cuatrimestre comencé dos de las asignaturas que más me ayudaron a salir de ese bucle en el que creía no estar aprendiendo nada. Por un lado, la asignatura de Organización Educativa, en la que tuve la posibilidad de trasladar todo lo que estaba aprendiendo a un contexto real gracias a la oportunidad de llevar a cabo la materia mediante un voluntariado en un instituto público de la ciudad de Málaga. Y, por otro lado, Diseño, Desarrollo, Innovación y Evaluación en Educación, asignatura en la cual todo lo que había trabajado durante el grado comenzó a cobrar sentido. Creo que la clave principal de que esta última asignatura supusiera un antes y un después en mi formación fue su fuerte carácter práctico, no sólo

porque, al igual que en la otra materia mencionada, también tuvimos la posibilidad de llevar a cabo lo que aprendíamos fuera del contexto de clases, sino porque todo lo que trabajábamos desde el propio aula estaba estrechamente relacionado con su utilidad tanto para nuestra formación como para nuestro futuro desempeño como profesionales de la pedagogía. Estábamos trabajando con el conocimiento de forma que, no dejando atrás su valor teórico y académico, se conformaba como la base desde la que entender y orientar la acción docente, estableciéndose un diálogo teoría-práctica en el que ambas se enriquecían mutuamente (Colén y Castro, 2017).

De este modo, fue encontrarle una relación a la teoría y la práctica lo que me hizo sentir que por fin estaba consiguiendo los recursos y herramientas necesarias para poder desempeñar mi labor como pedagoga y que, en definitiva, comenzaba a estar verdaderamente preparada para enfrentarme a un futuro profesional. Conseguir llegar a este punto fue fruto de diversos factores, pero uno de los aspectos que más me ayudó a comprender esta relación teoría-práctica fue descubrir los principios de procedimiento, por tanto, volviendo al punto inicial de este artículo, introduzcámonos al fin en el significado de estos.

3. UNA ALTERNATIVA A LO TRADICIONAL

Si analizamos la legislación, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, podemos comprobar que el diseño de actividades, proyectos o intervenciones en la práctica docente es una tarea fundamental, por lo que cualquiera de nuestras acciones conlleva (o al menos debería) el desarrollo de una planificación previa.

Partiendo de esta premisa, uno de los apartados más habituales o comunes a la hora de llevar a cabo el planteamiento de un proyecto de intervención, de una clase o de cualquier actividad educativa es el de los Objetivos. Sin embargo, la manera en que este proceso de diseño o planificación se lleva a cabo y el sentido que se le dé en él a los objetivos, puede variar según el profesional que lo realice y su manera de entender y llevar a cabo su actuación educativa. Así, podemos encontrar una vertiente en la que los objetivos didácticos se concretan en base a un modelo de enseñanza enfocado a un modo más representativo de corrientes tradicionales de la educación, en las que se basa el triunfo de la acción docente en la demostración del éxito o fracaso que ha tenido el alumnado en cuanto al alcance de los objetivos concretados y donde el proceso de evaluación va estrechamente relacionado con la comprobación de esos cambios que se esperan producir en la conducta del alumnado (Alcaraz, 2014).

En este sentido, los objetivos pueden definirse como el conjunto de alteraciones que debe sufrir la conducta de los alumnos y alumnas como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje vivido (Salcedo, 2011). También según autores como Feo (2010), los objetivos se establecen como finalidades de aprendizaje centradas en el propio estudiante, que surgen del previo diagnóstico de sus necesidades, que guían la acción docente y que deben poder ser “observables, cuantificables y evaluables” (p. 226). En definitiva, según lo extraído de estos autores y atendiendo a lo mencionado sobre los distintos modos de comprender la educación, los objetivos educativos que se proponen al realizar cualquier tipo de diseño didáctico podrían definirse como las metas que los estudiantes deben alcanzar para, de alguna manera, poder considerar los procesos de enseñanza-aprendizaje que llevamos a cabo, y por tanto nuestro trabajo, como exitosos.

De este modo, evitando entrar en ningún tipo de debate sobre los diferentes modelos de enseñanza o acerca de la idoneidad del uso de los objetivos didácticos, me gustaría presentar los principios de procedimiento como una alternativa a estos.

Basándonos en distintos autores como Álvarez (2012), Alcaraz et al. (2019) o Molina et al. (2018), los principios de procedimiento son el conjunto de creencias, máximas o convicciones teóricas que guían la práctica docente, es decir, son una estrategia por la que el educador o educadora organiza toda su actuación en base a la reflexión y el saber de distintos paradigmas, teorías y autores. Esta estrategia supone, por ende, una transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues, a diferencia del modelo por objetivos que detallábamos al principio, donde el foco de la actuación docente se encuentra en lo que se espera que consiga el alumnado, pasamos a centrar nuestra acción en aquello que queremos o esperamos que cumpla el diseño de nuestra propia intervención.

Bajo mi punto de vista, entiendo que los principios de procedimiento dan lugar, por tanto, a un desarrollo más consciente del proceso de diseño y planificación didáctica, pues cada una de las decisiones que el docente toma están basadas en una fundamentación teórica que las avalan. Tal y como expresa Bárcena (1991), la acción docente es el resultado de un proceso reflexivo y consciente, donde se establece que entre la enseñanza y el aprendizaje “no existe una estricta dependencia lógica ni causal” (p. 233), por lo que, en este sentido, al utilizar los principios de procedimiento, nuestro principal interés como educadores reside en crear contextos de suficiente calidad, que propicien las características adecuadas para facilitar o aumentar la posibilidad de que se den esos procesos de aprendizaje.

De este modo, los principios de procedimiento no solo conforman una manera distinta de llevar a cabo el diseño de la intervención docente, sino que suponen también un cambio en el transcurso de la propia acción, ya que el educador o educadora cuenta con un soporte teórico al que acudir para solventar cualquier tipo de duda o conflicto que pudiera surgir durante su actuación. De la misma manera, también se transforma el desarrollo de los procesos de evaluación, donde el principal interés se encuentra, en este caso, en analizar los contextos de aprendizaje que estamos creando para valorar la calidad que estos están teniendo, es decir, se entiende la evaluación no como un método para tratar de comprobar lo que están o no aprendiendo los estudiantes, sino como un proceso que responde a una intención de mejora de nuestras propias intervenciones, un proceso que está “al servicio del aprendizaje” (Alcaraz, 2015, p. 223).

En definitiva, siguiendo con Alcaraz et al. (2019), los principios de procedimiento encuentran su principal razón de ser en la forma en que el docente pretende acercar los contenidos a su alumnado, estableciendo el foco en “la calidad de las actividades que diseña y pone en práctica en su aula y no, en la valoración de productos o conductas” (p. 128).

4. PASO A PASO

Utilizar los principios de procedimiento para evaluar y proponer una mejora de mi trabajo durante las prácticas, fue esencial para poder adaptarme a una situación que, en un inicio, parecía dificultar esta tarea. Como he comentado, durante el desarrollo de mi labor en el prácticum no pude llevar a cabo el diseño de un proyecto de intervención, ya que mi trabajo se basó en diseñar distintas actividades y recursos digitales para varios proyectos ya creados por mi centro de prácticas.

Tampoco pude evaluar este trabajo o conocer cuáles habían sido sus efectos una vez llevado a la práctica, pues, por lo comentado al inicio de este artículo, además de haberse realizado todo de forma *online*, la utilización de los recursos creados no se llevaría a cabo hasta meses más tarde. De este modo, debía evaluar y mejorar un trabajo que no había podido implementar en un contexto real y del que, por tanto, no tenía ningún tipo de información que me permitiera conocer los fallos o aciertos cometidos en su diseño y planificación. Es así como los principios de procedimiento aparecen como la herramienta perfecta para comprobar la calidad de mi intervención, convirtiéndose la teoría en la base sobre la que confrontar todas las decisiones que había tomado durante la creación de las distintas actividades.

Para comenzar con esta tarea, lo primero que hice fue establecer los diferentes paradigmas, conceptos o ideas que definirían lo que para mí suponía una actuación educativa de calidad. Para ello, como anunciaba en la introducción de este escrito, tuve que hacer un breve repaso de todo lo que hasta ese momento había vivido y experimentado durante los años del Grado y así poder recopilar todas aquellas máximas y nociones teóricas que había aprendido y que definían mis creencias como pedagoga. De esta forma, establecí como principios en los que basar mi evaluación y, por tanto, la nueva propuesta, el paradigma constructivista, basándome en autores como Piaget según tratado en Tünnermann (2011), Serrano y Pons (2011), Curcio (2014) o Rayn- audio y Peralta (2017), el concepto de Interdisciplinariedad (Torres, 1994), el Aprendizaje Significativo de Ausubel en base a Moreira (2017) y Chrobak (2017), el Aprendizaje Relevante (Pérez Gómez, 1991), el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como recurso innovador (Chancusig et al., 2019; Vargas, 2015; Alcaraz y Fernández, 2016), el Aprendizaje Colaborativo sustentado por Piaget y Vigostky (Roig y Araya, 2014; Calzadilla, 2002; Sesento 2017) o autores como Gutiérrez y Verdú (2018), y la evaluación entendida como un proceso para el análisis de la acción docente y su mejora, fundamentándome en Santos (1993 y 1996) y Alcaraz (2015).

Una vez realizado este paso, lo siguiente fue concretar de qué manera estos principios debían verse reflejados en mi trabajo para poder considerar que las actividades estaban siendo coherentes con ellos. Para esto, basándome en lo propuesto por Alcaraz et al. (2019), confeccioné una especie de síntesis que se podría traducir en la Tabla 1, mostrada a continuación.

Tabla 1. Síntesis principios de procedimiento. **Fuente.** Elaboración propia, basada en Sánchez (2021)

TEORÍA	APLICACIÓN
Constructivismo	Potenciar el conflicto cognitivo y la duda en el alumnado
Interdisciplinariedad	Favorecer que el estudiante acuda a diferentes áreas de conocimiento
Aprendizaje significativo	Fomentar la activación de conocimientos previos
Aprendizaje relevante	Incluir ciertos aspectos de la vida cotidiana del alumnado
TIC como recurso innovador	Partir de una fundamentación teórica que avale o justifique el uso de las TIC
Aprendizaje colaborativo	Promover contextos de aprendizaje en el alumnado trabajen de forma conjunta
Evaluación como mejora	Procurar espacios de retroalimentación en el proceso de aprendizaje para el análisis y la mejora de la acción docente

Por supuesto, pasado el tiempo, soy consciente de la ausencia de determinados principios de gran relevancia que debían haber acompañado esta evaluación, como pueden ser los relativos a una educación inclusiva, al fomento de la autonomía del alumnado, la educación emocional, la promoción del pensamiento crítico, etc. No obstante, en esa época no advertí en la importancia de estos y, por ello, no se ven reflejados de una manera directa en el desarrollo de la evaluación de mi proyecto o el nuevo diseño. Sin embargo, en adelante, si consideraría imprescindible atender a estos principios, pues resulta indispensable para poder dar respuesta al “imperativo ético” de la práctica educativa del que nos habla Gallego (2019, p. 118), por el que se debe asegurar que todo el alumnado sea atendido desde el respeto a su singularidad y el fomento de su desarrollo pleno e integral, tanto en lo personal como en su relación con los demás y el entorno que le rodea.

De este modo, continuando con el desarrollo de mi propuesta, una vez había fijado mis principios de procedimiento, realicé una valoración sobre si las actividades que había creado durante el período de prácticas tenían o no coherencia con estos. Para ello, realicé una aproximación teórica de cada uno de mis principios y revisé si los recursos que había creado cumplían con las principales características que definían cada uno de los paradigmas establecidos.

Para empezar, en cuanto al Constructivismo, llegué a la conclusión de que algunas de las actividades que había diseñado no promovían ese conflicto cognitivo que se genera cuando el alumnado confronta aquello que ya sabe con los nuevos conocimientos o contenidos que se le presentan (Raynaudo y Peralta, 2017). Pues no estaba favoreciendo que fuese el propio alumnado quien de manera activa llegase a conclusiones que le generasen esa reflexión o debate interno. De este modo, mi propuesta de mejora fue diseñar una serie de actividades en las que la información que quería trabajar no se presentaba de manera explícita, sino que se abordaba mediante la indagación del propio alumnado y las conclusiones a las que ellos y ellas mismas llegaban a través de una serie de preguntas que les guiaban en este proceso.

En lo relativo a la Interdisciplinariedad (Torres, 1994), advertí como idea fundamental que durante el desarrollo de los ejercicios propuestos los estudiantes tuviesen que acudir a distintos ámbitos de conocimiento. En este sentido, algunas de mis actividades sí favorecían este aspecto, por lo que la mejora propuesta en este caso fue ampliar el número de actividades que daban respuesta a este principio. Para ello, introduje algunos materiales en distintos idiomas, ejercicios donde se trabajaban los contenidos del proyecto mediante juegos de ortografía y gramática o acertijos para cuya resolución el cálculo matemático era imprescindible.

A continuación, siguiendo la idea del Aprendizaje Significativo de Ausubel, determiné que el objetivo principal era procurar que los contenidos que iba a presentar tuviesen algún tipo de relación con las estructuras mentales previas del alumnado y que fueran ellos mismos quienes pudiesen acudir a él para relacionarlos y sentarlos como base de los nuevos conocimientos (Moreira, 2017; Chrobak, 2017). En este caso, en el diseño inicial de mi propuesta elaboré una serie de actividades que servían sólo en aquellos casos en que los contenidos se hubiesen trabajado previamente, por lo que, aunque eran útiles para acercar a los estudiantes a los conocimientos con los que ya contaban, dejaba atrás a aquellos alumnos y alumnas que fueran a tratar esos contenidos por primera vez. De este modo, lo que hice fue diseñar algunas actividades que sirviesen también como introducción al tema a trabajar.

En cuanto al Aprendizaje Relevante, según Pérez Gómez (1991), concluí que la manera en que este principio debía verse reflejado en el diseño de mis actividades era promoviendo que estas tuviesen una utilidad que fuera más allá del contexto escolar. Por lo que una buena forma de cumplir con este objetivo era que los materiales que se iban a trabajar tuviesen algún tipo de vinculación con la vida cotidiana de los estudiantes. Esta vez, en la elaboración de la propuesta inicial sí había tenido en cuenta este aspecto, pues muchas de las actividades estaban contextualizadas en el entorno al que pertenecía el alumnado destinatario del proyecto y, a su vez, se trabajaban distintos aspectos que estos podían incluir o tener en cuenta en su día a día. Por lo que, en este caso, no tuve que realizar ninguna modificación.

Por otra parte, para poder introducir las TIC como un elemento innovador, tuve en cuenta que su uso tuviera una utilidad real, es decir, que atendiese a una fundamentación que justificase su uso en mis actividades en concordancia con las finalidades de mi intervención (Alcaraz y Fernández, 2016). En este caso, el uso de las TIC era imprescindible en mi trabajo, pues, como he dicho, mis prácticas fueron *online*, sin embargo, que estas supusiesen o no algún tipo de innovación iría relacionado con que estas conllevasen la mejora de la calidad de mi proyecto (Vargas, 2015). En este sentido, llegué a la conclusión de para introducir este principio la clave no estaba en modificar o crear nuevas actividades, sino que con el diseño de la nueva propuesta que estaba llevando a cabo a través del análisis y fundamentación en los distintos principios de procedimiento, ya estaba dando respuesta a este objetivo.

Posteriormente, en relación al Aprendizaje Colaborativo, basé mi evaluación en la idea de la interacción social como factor clave en los procesos de construcción del aprendizaje de autores como Piaget o Vigostky (citados en Roig y Araya, 2014). En esta ocasión, introducir este principio en mi proyecto parecía algo complejo, pues, al ser realizado de forma digital, promover la colaboración entre el alumnado se dificultaba bastante. Sin embargo, tal y como apuntan García et al. (2014), las TIC pueden ser una herramienta que ofrezca grandes oportunidades en este sentido, por lo que mi propuesta de mejora se basó, en este caso, en la modificación de la propia organización de las actividades, de manera que ahora el alumnado se organizaría en equipos para la resolución de una especie de *Escape Room* virtual. Además, establecí diferentes recursos y canales donde los estudiantes pudieran comunicarse entre sí y compartir sus ideas y aprendizajes. A su vez, para continuar reforzando este principio, diseñé una actividad en la que se solicitaba también la participación de familiares, amistades, compañeros y compañeras de clase, etc.

Por último, en cuanto al principio de Evaluación como análisis y mejora de la labor docente, mi conclusión principal fue que, precisamente, entendiendo el proceso de evaluación como una herramienta dirigida a la revisión, reflexión y mejora de la labor educativa y de los contextos de aprendizaje que se proponen (Alcaraz, 2015), la principal modificación que debía plantear en los recursos que había creado inicialmente debía ser dotar al alumnado de los espacios suficientes para que pudieran dar su opinión sobre las distintas actividades. Para ello, creé dos herramientas con las que los estudiantes tenían la oportunidad de expresar sus ideas y propuestas de mejora de manera totalmente libre y anónima. Además, en concordancia también con lo expresado en el apartado anterior, otro de los cambios introducidos fue que, al centrar la evaluación en el análisis de mi propia acción, en lugar de los objetivos didácticos, eran los principios de procedimiento los que se convertían en el punto de referencia sobre el que evaluar la calidad de la propuesta.

Finalmente, una vez analizada la teoría y planteados todos aquellos cambios que debía hacer de cara a una nueva propuesta que tuviera coherencia con los resultados y conclusiones de la evaluación, pude crear un nuevo proyecto que, al menos en su diseño, contaba con la fundamentación necesaria para poder asegurar buenos contextos de aprendizaje.

5. MIRANDO AL FUTURO

No existe ningún manual al que se pueda acudir para encontrar la manera perfecta de llevar a cabo la labor del docente, no hay nadie que haya conseguido obtener un método exacto con el que desempeñar una actuación que inevitablemente consiga provocar un aprendizaje en el alumnado, es imposible asegurar la efectividad de ningún tipo de intervención educativa que queramos llevar a cabo y es por esto por lo que la profesión del educador o educadora es, bajo mi punto de vista, una de las más complejas. Trabajar con seres tan diversos como las personas, hace que esta profesión resulte incierta en muchas ocasiones, pues, al fin y al cabo, tratamos con individuos que se definen por una gran cantidad de factores contextuales, biológicos y personales que los hacen únicos, por lo que es muy difícil poder asegurar que nuestra acción vaya a ser siempre exitosa.

Es precisamente por todo esto que creo que se hace imprescindible para el docente hallarse en continua formación, así como en un proceso de reflexión, análisis y revisión constante acerca de sus modos de actuación (Shön, citado en Maciel 2003). Además, creo que es vital para el educador o educadora contar con la literatura como su gran aliada y poder acudir a los grandes autores y autoras, profesionales e investigaciones que tanto han aportado a la búsqueda de respuestas en este ámbito. Y es debido a esto, entre otras cosas, que resalto la importancia de una estrategia como es el uso de los principios de procedimiento, donde la teoría es la base central de todas las decisiones del docente.

Por supuesto, no siempre, o más bien casi nunca, bastará con que nuestros diseños didácticos tengan una buena fundamentación, pues hasta que no llevemos a la práctica nuestra intervención, no seremos conscientes de los fallos que hemos podido cometer, de los detalles que no hemos tenido en cuenta o de las variables que no esperábamos en un principio. Sin embargo, contar con algo que respalde y avale cada paso que hemos ido dando, no sólo nos proporcionará la posibilidad de repensar y mejorar nuestra acción, sino que nos dará la seguridad de estar actuando con la profesionalidad y rigurosidad que se nos requiere como educadores y educadoras.

En mi caso, a pesar de haber basado tanto la evaluación de mi intervención como el diseño de la nueva propuesta en distintos paradigmas o autores, es evidente que existe una carencia en cuanto a la retroalimentación directa de los destinatarios o el efecto de mis actividades una vez llevadas a cabo, pues, basándonos, por ejemplo, en las características con las que, según Santos (1993), una evaluación educativa debe contar, estaríamos faltando a su carácter más participativo y práctico. No obstante, como ya he explicado, mis circunstancias en este caso eran muy particulares y me imposibilitaban la puesta en práctica. Y es precisamente por esto por lo que considero que el uso de los principios de procedimiento puede convertirse en una herramienta, no sólo enriquecedora para todas nuestras actuaciones en general, sino imprescindible en aquellas que parezcan no presentar las condiciones necesarias para realizarse adecuadamente.

Al inicio de este artículo mencionaba la incertidumbre de cerrar una etapa tan importante como la de formación inicial que recibimos en la Universidad y recordaba como ese momento me había hecho pensar en los años pasados que habían conformado esta época, todos ellos llenos de aprendizaje y evolución, pero también compuestos por las eternas inseguridades y cuestionamientos acerca de mi capacidad para afrontar un contexto real. Si soy sincera, esas dudas aún me acompañan y, aunque me enfrento con ganas a lo que está por venir, tengo miedo de no estar a la altura, de no ser tan buena profesional como me gustaría o de acabar acomodándome a las prácticas mediocres que tanto he oído criticar, con razón, a lo largo de estos años. Es por ello que me aferro al uso de estrategias como la que he presentado en esta ocasión, porque me dan la seguridad de tener un sitio al que acudir cuando lleguen situaciones conflictivas a mi trabajo y porque me recuerdan que, por supuesto la educación es un ámbito abierto y complejo, pero precisamente por ello tenemos a nuestra disposición una gran fuente de autores, teorías, estudios y experiencias que nos posibilitan realizar un trabajo riguroso, porque ser buen docente no significa tener siempre la respuesta adecuada sino que, precisamente, es dudar, cuestionar, rectificar, reflexionar, leer e investigar lo que creo que nos convierte en buenos y buenas profesionales.

REFERENCIAS

- Alcaraz, N. (2014). Un viejo trío de conceptos: aprendizaje, currículum y evaluación. *Aula de encuentro*, 2(16), 55-86. <https://bit.ly/3lMVMfU>
- Alcaraz, N. (2015). Evaluación versus calificación. *Aula de encuentro*, 2(17), 209-236. <https://bit.ly/3rV7bOq>
- Alcaraz, N. y Fernández, M. (2016). *Innovación educativa: más allá de la ficción*. Ediciones Pirámide.
- Alcaraz, N., Fernández, M. y Pérez, L. (2019). Principios de procedimiento y escenarios reales en la formación inicial de docentes. *Aula de encuentro*, 1(21), 123-142. <https://doi.org/10.17561/ae.v21i1.7>
- Álvarez, C. (2012). Los principios de procedimiento en el diseño curricular: clave de mejora de las relaciones teoría-práctica en educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 21-36. <https://bit.ly/3dzluOo>
- Bárcena, F. (1991). Teoría de la educación y conocimiento práctico. Sobre la racionalidad práctica de la acción educativa. *Revista complutense de educación*, 2(2), 221-244. <https://bit.ly/3GrBBMA>
- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2912868>
- Chancusig, J. C., Guilcaso, J. A., Montaluisa, R. H. y Soria, M. I. (2019). El aprendizaje y las tecnologías de información y comunicación en la educación superior en Ecuador. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 3(1), 1340-1352. [https://doi.org/10.26820/recimundo/3.\(1\).enero.2019.1340-1352](https://doi.org/10.26820/recimundo/3.(1).enero.2019.1340-1352)
- Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), 1-12. <https://doi.org/10.24215/23468866e031>
- Colén, M. T. y Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el Grado de Maestro en Educación Primaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 59-79. <https://bit.ly/36rGzfl>

- Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de pedagogía*, (417), 60-63. <https://bit.ly/3GqpsY9>
- Curcio, A. (2014). En busca del conflicto cognitivo. *Escritos en la facultad*, (99), 1-135. <https://bit.ly/3IwYOi8>
- Feo, R. J. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias pedagógicas*, (16), 221-236. <https://bit.ly/3y71LkG>
- Gallego, B. (2019). *El buen hacer en educación: narrativas contrahegemónicas y prácticas inclusivas*. Servicios de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. <https://bit.ly/3JQmMo0>
- García, A., Basilotta, V. y López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 42(21), 65-74. <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-06>
- Giannini, S. (2020). Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 11(17), 1-57. <https://bit.ly/394pEkr>
- Gutiérrez, R. y Verdú, V. (2018). Aprendizaje individual, colaborativo y cooperativo, ¿cómo valoran los estudiantes estas metodologías? En Roig-Vila, Rosabel (Ed.). *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*. (1ª ed., pp. 951-957). Octaedro. <https://bit.ly/33bOQTc>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://bit.ly/3y4Y8vE>
- Maciel, C. (2003). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 91-109. <https://doi.org/10.35362/rie330912>
- Molina, P., Martínez-Baena, A. y Gómez-Gonzalvo, F. (2018). Innovar en Educación Física: recuperando los principios de procedimiento. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(23), 109-119. <https://doi.org/10.25115/ecp.v12i23.2127>
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), 1-16. <https://doi.org/10.24215/23468866e029>
- Pérez Gómez, Á. I. (1991). Investigación/acción y currículum. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (10), 69-84. <https://bit.ly/3pAwFy5>
- Raynaudo, G. y Peralta, O. (2017). Cambio conceptual: una mirada desde las teorías de Piaget y Vygotsky. *Liberabit*, 23(1), 137-148. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.10>
- Roig, J. y Araya, J. (2014). El aprendizaje entre iguales: Una experiencia didáctica para la construcción del conocimiento en la educación superior. *Revista Comunicación*, 23(1), 54-64. <https://bit.ly/3yaCCFF>
- Salcedo, H. (2011). Los objetivos y su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Pedagogía*, 32(91), 113-130. <https://bit.ly/3oBe3i5>
- Sánchez, L. (2021). *La labor del pedagogo/a en el diseño de materiales didácticos online* [Trabajo de Fin de Grado no publicado]. Universidad de Málaga.
- Santos, M. A. (18 de junio de 2005). Valor de cambio. *La Opinión de Málaga*. <https://bit.ly/3EJ2NpG>
- Santos, M. A. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la Escuela*, (20), 23-35. <https://bit.ly/3dBZHKK>
- Santos, M. A. (1996). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Investigación en la Escuela*, (30), 5-13. <https://bit.ly/3pFAj9H>

- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 2-27. <https://bit.ly/3EFdfy8>
- Sesento, L. (2017). Reflexiones sobre la pedagogía de Vygotski. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 1-10. <https://bit.ly/3L2hjg>
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Ediciones Morata.
- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, (48), 21-32. <https://bit.ly/3y6DA5I>
- Vargas, D. (2015). Las TIC en la educación. *Plumilla Educativa*, 16(2), 62-79. <https://bit.ly/3rNAjHq>