



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

La formación en la docencia: una labor permanente

Learning in educational work: a permanent
endeavour

Autora

Constanza Hernández Ramón

Directora

Victoria López Benito

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2017

Contenido

I.	Introducción	1
II.	Marco teórico y experiencia práctica del proceso formativo	2
III.	Justificación de la selección de documentos	15
IV.	Análisis reflexivo y crítico de los proyectos: Practicum II y Unidad Didáctica	16
V.	Conclusiones.....	21
VI.	Referencia bibliográfica.....	24
VII.	Anexos.....	26

I. Introducción

El que presentamos hoy es el trabajo final del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato, cursado durante el año académico 2016-2017, y sirve como colofón a la formación adquirida en este marco. La combinación de enseñanzas teórico-prácticas proporcionadas por el cuerpo docente y de experiencia práctica en el IES Pablo Serrano ha fomentado y consolidado un aprendizaje de la labor docente que dedicaremos estas páginas a analizar y valorar. Para ello vamos a realizar un recorrido crítico a lo largo de nuestro proceso formativo en el que reflexionaremos sobre los aprendizajes profesionales adquiridos, la evolución personal y los aspectos de mejora más significativos.

Nuestra reflexión tomará forma en este trabajo que hemos estructurado en torno a dos bloques de contenido.

En primer lugar, analizaremos de una manera lógica y crítica nuestro proceso formativo, teniendo en cuenta los aspectos teóricos y la experiencia práctica, para pasar a reflexionar sobre la integración de las competencias propias del docente y sobre la consecuente y necesaria consolidación de nuestro saber, de nuestro saber ser y estar y de nuestro saber hacer.

En segundo lugar, reflexionaremos sobre dos proyectos realizados durante el máster para valorar de qué modo han influido en nuestra formación, tanto dentro del contexto del máster como en nuestro desarrollo personal.

A modo de cierre, destacaremos las conclusiones extraídas de este proceso y valoraremos su relevancia y aplicación para nuestra mejora continua y nuestra futura labor docente.

II. Marco teórico y experiencia práctica del proceso formativo

Para poder analizar nuestro proceso formativo en el contexto del máster es preciso tener en cuenta nuestros referentes educativos. Concretamente en nuestro caso el marco normativo de la enseñanza secundaria corresponde a la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970.

La LGE introdujo en su contexto histórico-social importantes avances, como señala J. F. Martínez Tirado (2011): la plena escolarización obligatoria hasta los 14 años, el acceso de la Educación Básica a las Enseñanzas Medias, la adecuación de los planes de estudios a la evolución psicobiológica del alumno, la evaluación continuada y la acción tutorial mejoraron cualitativamente el sistema educativo.

Ahora bien, con la llegada de la Democracia, estas reformas demostraron ser insuficientes debido a la ordenación curricular obsoleta, la falta de vinculación al mundo laboral, el desfase en las técnicas y métodos de enseñanza y la necesidad de mejorar el proceso de formación y selección del profesorado. Además, de acuerdo con J. J. Rubio Guerrero (2011), la LGE mantuvo la educación permanente de adultos en un nivel equivalente al de la Educación General Básica y resolvió la escolarización de los alumnos con necesidades específicas de aprendizaje mediante Centros Específicos (medidas coherentes con el concepto contemporáneo de escuela preparada solo para un alumnado homogéneo).

Este es el contexto educativo en el que se asienta nuestra experiencia previa, y el punto de partida para nuestras reflexiones consiste en comprender cómo, a la par que la sociedad que lo sustenta, este contexto ha evolucionado en todas sus dimensiones: humanas, políticas, jurídicas, económicas y demográficas, dando lugar a una realidad sumamente diferente. Podemos decir que la educación es fruto de la sociedad y se adapta a ella.

Con la conciencia de estas diferencias y el análisis de los cambios producidos en los contextos social y educativo comienza nuestro proceso formativo en el ámbito docente, que se ha desarrollado a lo largo del Máster universitario en profesorado.

Tal como se recoge en su memoria (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA], 2008), el Máster de profesorado pretende fomentar una educación de calidad, es decir, una educación que dé respuesta a las necesidades de la sociedad del siglo XXI, lo que en su esfera de actuación –la formación de formadores– se traduce en garantizar una formación de calidad para el profesorado y en dignificar la función docente.

Esto implica que los docentes en la sociedad actual necesitan tener la capacidad de atender a cuestiones que exceden, ya no el conocimiento profundo de su disciplina y de su adecuación pedagógica, sino incluso el ámbito del aula y del centro. Es preceptivo que el profesorado comprenda su papel como agente social y reivindique, a través de una práctica profesional comprometida y de calidad, el valor de su aportación a la comunidad.

En este sentido, el máster nos ha impulsado a desarrollar nuestras competencias docentes, personales y profesionales, para dotarnos como futuros profesores de una formación que no solo nos permita afrontar las situaciones educativas, sino que nos haga aptos para la reflexión, la resolución de problemas, la innovación y la investigación, herramientas que nos deben permitirnos ejercer la enseñanza con un espíritu de aprendizaje y mejora continuos.

Con tal propósito nuestro proceso formativo se ha realizado a través de la adquisición de las cinco competencias específicas del máster y, en consecuencia, su análisis aporta un hilo conductor que nos permite reflexionar sobre los aspectos más relevantes de la formación que hemos adquirido.

La primera competencia específica versa sobre el **contexto de la actividad docente**:

Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades.
(ANECA, 2008)

En otras palabras, consiste en asimilar las estructuras que contextualizan y limitan la actividad docente y que pueden entenderse como escalas, desde lo general a lo

particular o concreto, que se retroalimentan entre sí en complejas redes de relación. En este sentido la Sociología de la Educación demuestra que el proceso personal del individuo se ve determinado por el contexto socio-cultural, el familiar y el escolar.

Así, la adquisición de la primera competencia específica nos ha proporcionado una comprensión de la sociedad a modo de ámbito general en el que, por un lado, se imbrica el contexto familiar y del que, por otro, surge el marco jurídico, que a su vez organiza y conforma la organización de los centros educativos. De esta comprensión se deriva la percepción de los límites y obligaciones legales y éticos que comporta el ejercicio docente; además, nos ha permitido vislumbrar la necesidad de adquirir competencias complementarias, pero no por ello menos esenciales.

Esta competencia se adquiere en las asignaturas de Contexto de la actividad docente y *Practicum I*, además de estar relacionada con la asignatura de Diseño curricular y con la asignatura optativa de Atención a ACNEAE. La asignatura de Contexto de la actividad docente nos ha guiado en la comprensión de estas estructuras, sus peculiaridades y relaciones mutuas; la asimilación completa de esta competencia, no obstante, no sería posible sin integrar todos estos conocimientos adquiridos a través la experiencia del *Practicum I*.

En mi caso, las prácticas realizadas en noviembre en el IES Pablo Serrano donde el programa de reuniones, entrevistas y análisis de los órganos y documentos de gestión me ha dado la oportunidad de estudiar la vida del centro, además de ser testigo de la interacción cotidiana entre los miembros de la comunidad educativa. De este modo, he podido empezar a comprender cómo los profundos cambios sociales de los últimos 30 años afectan y se reflejan en la realidad demográfica y social del centro educativo y cómo la normativa se articula para que los equipos docentes puedan dar respuestas a las nuevas necesidades del alumnado.

De esta experiencia me parece relevante reflexionar sobre el cambio en el paradigma de participación de la comunidad educativa. En *La Sociedad del miedo*, U. Beck (1980) ya señalaba que el desarrollo científico-técnico y la globalización generan riesgo e incertidumbre y promueven la individualización y la desigualdad, lo que conlleva la reformulación de las relaciones intrasociales tradicionales; para el autor la respuesta al miedo debe darla el saber científico a través del aprendizaje autocrítico. En este sentido,

también Castells (1998) comprende la importancia del conocimiento cuando describe la sociedad de finales del siglo XX como la sociedad de la información, “una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas”. Y son precisamente las nuevas tecnologías las que posibilitan la desmonopolización del conocimiento experto preconizada por Beck.

Aplicado al ámbito educativo esto ha supuesto una necesaria reconversión del modelo de transmisión de los conocimientos ya que el docente ya no ostenta el monopolio del saber y su rol pasa de “experto” a “gestor del aprendizaje”. En la práctica, esto supone por un lado que algunos profesores se sientan cuestionados profesionalmente y, por otro, contribuye a alimentar una imagen negativa de la labor docente entre una parte de la comunidad; ambos fenómenos apuntan a que aún no ha asimilado por completo el cambio de paradigma educativo.

En mi opinión, la integración de este paradigma en la formación del profesorado (tanto inicial como continua) es un elemento clave para la resolución de los conflictos que surgen de la adaptación a estas nuevas realidades. Del mismo modo, es preciso que este paradigma sea comprendido y compartido por la comunidad educativa en toda su extensión, en particular por las familias, que deben disponer de mecanismos eficaces para participar e implicarse como agentes fundamentales de la socialización y el aprendizaje de los alumnos.

Creo que ganaríamos mucho terreno en la dignificación de la profesión docente si consiguiésemos desterrar actitudes de temor y desconfianza, fomentásemos la comprensión mutua del rol de los diversos agentes dentro del paradigma educativo y profundizásemos en la coordinación de esfuerzos en pos de los objetivos compartidos.

La íntima relación entre los contextos social y familiar y el ámbito educativo es pues una realidad ineludible en nuestro quehacer docente, por lo que se ha integrado en nuestra formación mediante la adquisición de la competencia para la **interacción y convivencia en el aula:**

Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares. (ANECA, 2008)

Esta competencia se trabaja en la asignatura de Interacción y convivencia en el aula y, en la asignatura optativa de Atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (Atención a ACNEAE); además concierne al *Practicum* I, aunque su aplicación cobra particular importancia en el *Practicum* II.

Las diferencias entre mi experiencia como antigua alumna de secundaria y mi formación como docente son especialmente notables en relación con la vida en el aula, y el factor más relevante es la atención a la diversidad. En mi experiencia previa las desigualdades en el aula, de existir, eran fundamentalmente de tipo socioeconómico, y poco significativas; además, no se atendía a ellas de manera visible. En contraste, la convivencia en las aulas hoy en día, pone rápidamente de manifiesto que las nuevas realidades sociales, económicas y jurídicas han repercutido, no solo en la composición del alumnado, sino en la conciencia de los docentes, y en los enfoques aplicados por los centros y comunidades para afrontar los retos que la diversidad plantea.

Ahora, mucho más que antes, el centro de enseñanza secundaria asume de forma activa su papel en las transformaciones que atraviesan los alumnos adolescentes en su camino hacia la etapa adulta. La psicología del desarrollo tiene un papel esencial al aportar el marco teórico que nos permite, como docentes, comprender y favorecer la evolución del menor. En este sentido, las aportaciones de K. S. Berger (2007) sobre el desarrollo biosocial, cognitivo y psicosocial son especialmente útiles para prevenir y afrontar las situaciones de riesgo a las que los adolescentes son especialmente vulnerables, y orientar así el desarrollo de su identidad, autoestima y capacidades intelectuales.

Las competencias docentes relacionadas con la psicología del desarrollo, así como la competencia transversal de trabajo cooperativo, son indispensables para desarrollar nuestra doble función de profesor-tutor, ya que las estrategias y medidas de prevención y acción que nos será necesario desarrollar han de entenderse como el resultado de la colaboración de diferentes miembros y órganos de la comunidad educativa (otros profesores, familias, Jefatura de estudios o Departamento de Orientación, según los casos). Así he podido apreciarlo a lo largo de los *Practicum* II y III, ya que mi tutora de

prácticas era también tutora de 4º de la ESO y he tenido la oportunidad de presenciar tanto tutorías con el grupo como una tutoría de padres. Esto ha enriquecido mucho mi experiencia y me ha permitido percibir con más claridad la función del tutor que, antes de cursar el máster y en función de mi experiencia personal previa, yo entendía únicamente en sus facetas disciplinar y disciplinaria.

Desde mi punto de vista, la integración de nuevas funciones en el quehacer del profesor-tutor aporta ventajas inequívocas e imprescindibles: favorece la coordinación de los agentes implicados en la tarea educativa, atiende a necesidades que pueden ser extrínsecas al aula pero que afectan sus dinámicas, permite la prevención y la atención a posibles problemas, mejora la comunicación con los alumnos y su integración en la vida del centro; por último, considero que pone en uso y valor el conocimiento intrínseco que el docente obtiene de su relación con los alumnos, además de la capacidad de agencia y la motivación del enseñante.

Por otra parte, estas nuevas funciones hacen sin duda más compleja la labor docente y llaman a la aplicación de una competencia que requiere formación y entrenamiento: en nuestro caso, ha sido clave la base teórico-práctica que nos ha aportado la introducción a la Psicología Social, cuya aplicación primordial es comprender las estructuras grupales que surgen en el aula y aplicar estrategias y técnicas que favorezcan las dinámicas de grupo orientadas a la mejora académica y al desarrollo personal, intelectual y social de los estudiantes. En relación con esto, me parece especialmente congruente la propuesta de P. M. Uruñuela (2016) sobre un modelo proactivo de convivencia en los centros escolares, basado en el sentido de lo colectivo, frente al interés individual, y en la pertenencia, frente a la dominancia, sin olvidar que estos valores deberían aplicarse en el conjunto del centro para lograr que trascendiesen a la convivencia en el aula. Por otra parte y sustantivo a nuestro proceso de formación, tenemos que ser conscientes y responsables de nuestros propios procesos psicológicos internos en nuestra relación con los alumnos; es especialmente importante comprender cómo funciona nuestra percepción y cómo se ve afectada por posibles sesgos, ya que determinará la valoración que realicemos de nuestros alumnos y, por tanto, nuestra convivencia con ellos y su rendimiento académico (Torre & Godoy, 2002).

Efectivamente, el clima de aula está fuertemente vinculado a nuestras formas de ser, estar y hacer y es patente su influencia en el desarrollo personal y académico del

alumno, de manera que para poder trabajar de forma idónea con y en el aula es básico que comprendamos **los procesos de enseñanza-aprendizaje** y apliquemos este conocimiento, relacionado con la tercera competencia específica del máster de profesorado:

Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo. (ANECA, 2008)

Esta competencia se trabaja en la asignatura de Procesos de enseñanza-aprendizaje, así como en las asignaturas optativas de Atención a ACNEAE y de Tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje (TICA), y se integra en los *Practica II* y III. Es asimismo un aspecto de la labor docente en la que se conjugan elementos que ya hemos analizado a lo largo de este trabajo porque los PEA vienen determinados tanto por procesos internos (del profesor y del alumno) como externos (marco institucional). Así lo entiende Contreras Domingo (1991) cuando describe los procesos enseñanza-aprendizaje como:

Simultáneamente un fenómeno que se vive y se crea desde dentro, esto es, procesos de interacción e intercambio regidos por determinadas intenciones (...), en principio destinadas a hacer posible el aprendizaje; y a la vez, es un proceso determinado desde fuera, en cuanto que forma parte de la estructura de instituciones sociales entre las cuales desempeña funciones que se explican no desde las intenciones y actuaciones individuales, sino desde el papel que juega en la estructura social, sus necesidades e intereses. (...) Un sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje. (p. 23)

Desde el punto de vista de la implementación, los PEA son consustanciales a las tres fases de la acción educativa: la planificación, en la que es preciso tener en cuenta las teorías del aprendizaje de la Psicología de la Educación y el marco curricular establecido; el desarrollo, en el que intervienen factores como la motivación, el clima del aula, las metodologías, las medidas de atención a la diversidad y las TICA; y la evaluación, en la que hay que considerar diferentes tipos, momentos e instrumentos para que resulte coherente a nuestros propósitos de enseñanza-aprendizaje.

Esta visión integral e integradora de la acción educativa ha supuesto una aportación muy interesante dentro de mi propio proceso de formación docente puesto que pone en relación y cohesiona los conocimientos didácticos adquiridos a lo largo del máster. El punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje son sin duda las teorías del aprendizaje y es importante reseñar que nos encontramos en un momento de transición entre dos modelos de enseñanza.

En primer lugar, el modelo tradicional, que se corresponde con las teorías conductistas desarrolladas por Watson (1913), Paulov y Skinner (1981), entiende la enseñanza como la transmisión de conocimientos cerrados entre el profesor (experto y con un papel activo) y el aprendizaje como un fenómeno reactivo que el alumno ejercita de forma pasiva.

Por su parte, está ganando espacio en las aulas el modelo basado en las teorías constructivistas, desarrolladas por Piaget (1947), Vygotsky (1997) y Ausubel, Novak y Hanesian (1983) que describen el aprendizaje como un fenómeno personal y activo del alumno mediante el cual este integra en sus estructuras cognitivas los nuevos saberes, en un proceso progresivo que le permite desarrollar nuevas estructuras y le capacita para adquirir conocimientos cada vez más complejos. En este modelo el papel del profesor es de facilitador, planificador y guía y consiste en realizar un diseño curricular adecuado a desarrollo cognitivo del alumnado y en seleccionar metodologías y actividades que permitan al alumno acceder a la información e integrarla en aprendizajes significativos.

El primero es el que conformó mi vivencia y mi percepción de la Educación Secundaria, previa al desarrollo del Máster de profesorado. Cabe indicar en este momento que mi experiencia como alumna en esta etapa fue buena y fundamentó de manera positiva mi desarrollo académico posterior; no obstante, reflexionar sobre lo aprendido en el marco del máster me ha proporcionado una visión más compleja.

Es evidente al contrastar los dos modelos de enseñanza que el constructivista requiere para su aplicación una comprensión sofisticada del alumno, de su psicología y de su desarrollo evolutivo, y permite a su vez una variedad de acciones de prevención, adaptación y reacción ante situaciones diversas, que solo puede redundar en una mejora del aprendizaje y del desarrollo. Desde mi punto de vista, esto sucede porque este modelo contempla diferentes dimensiones del alumno y tiene el potencial de actuar a un

tiempo sobre lo colectivo y lo individual¹, es decir, de atender a la diversidad. Sin tratarse de un modelo perfecto, es sin duda más completo y eficaz que el modelo conductista, puesto que este ignora el desarrollo individual del alumno más allá de la conducta visible. Lo cierto es que el desarrollo cognitivo, emocional y social se producen también con este modelo, pero escapan a la atención del docente, creando puntos ciegos en áreas que, como ahora sabemos, son de capital importancia en los PEA. Atendiendo al adagio atribuido a F. Bacon, si aceptamos que “el conocimiento es poder”, el método cognitivo nos proporciona un conocimiento más amplio de nuestro alumnado y, por ende, un mayor abanico de herramientas docentes con las que atender a sus necesidades.

No podemos olvidar no obstante que todas las herramientas y recursos pedagógicos de los que disponemos como docentes deben conjugarse con un conocimiento profundo de nuestra disciplina, lo que nos permitirá realizar **el diseño curricular e instruccional y la organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje:**

Planificar, diseñar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia. (ANECA, 2008)

Esta competencia se trabaja en las asignaturas de Diseño curricular, Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje, Diseño, organización y desarrollo de actividades –todas ellas orientadas a las disciplinas de Geografía, Historia e Historia del Arte– y a la de Contenidos disciplinares de Historia. Se aplica en el *Practicum II*.

Aplicar esta competencia supone poner en uso y dar aplicación a todas las competencias previas con el fin de generar un diseño curricular e instruccional coherente con la normativa, acorde a nuestra visión docente, adecuado al contexto y características de nuestro alumnado, aplicable a la realidad del aula y eficaz en la consecución de los propósitos didácticos (adquisición de conocimientos y competencias disciplinares y transversales).

En efecto, es preciso que el docente cumpla dos requisitos indispensables para realizar un buen diseño curricular e instruccional: al dominio profundo y científico de la propia

¹ Conocemos y actuamos según el desarrollo cognitivo de los alumnos de 2º de ESO, pero podemos adaptarnos a un retraso académico debido a un divorcio o muerte en la familia; o atender las necesidades generadas por un retraso cognitivo, dada una discapacidad.

disciplina debe unírsele una reflexión profunda y personal sobre los aspectos normativos, epistemológicos, sociales, psicológicos e ideológicos que intervendrán en nuestra perspectiva y propósitos curriculares. Esta reflexión constituirá, a su vez, el elemento guía de nuestro diseño, el que nos permitirá discernir y priorizar los elementos que desarrollaremos en nuestra programación: objetivos, contenidos, metodologías y evaluación.

De manera coherente, en la elaboración de nuestro diseño curricular se han de poner en juego tres conjuntos de subcompetencias (ANECA 2008): Competencias relativas al diseño curricular, competencias relativas al diseño instruccional y competencias relativas a la organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Esta concepción resulta mucho más rica y compleja y denota una evolución muy positiva frente a concepciones previas de lo que tenía que ser el currículo, sintetizada en el debate entre instrucción y educación (González Gallego, 2002).

Por una parte, teníamos el currículo instruccional tradicional, cuyo principal objetivo era la transmisión del conocimiento disciplinar en sí, entendiendo que, de la adquisición de este saber científico, se desprendía la educación de los alumnos. En este modelo, la complejidad y abstracción de las Ciencias Sociales ha hecho que tradicionalmente se hayan sintetizado y esquematizado los contenidos disciplinares en un esfuerzo de adaptación pedagógica basada fundamentalmente en la memorización y reproducción de conocimientos.

Por otra parte, esta concepción se vio contestada por las ciencias didácticas, que asumieron un papel crítico ante el peso real de las disciplinas en la educación del alumno, alegando que el excesivo volumen de conocimientos transmitidos resultaba ajeno al entorno social y a los intereses de los estudiantes. Se llegó así a lo que González Gallego (2002) denomina “la caricatura de lo disciplinar”, algo que califica como “malo para las disciplinas” puesto que estas –y no puedo sino estar de acuerdo con él- “constituyen un instrumento no prescindible y [...] un objetivo de aprendizaje”.

En mi opinión, tan importante como saber enseñar es dominar la disciplina en profundidad. Ambos saberes resultan necesarios y como docentes es preciso que sepamos conjugarlos en nuestro diseño curricular.

De manera que podamos ordenar y relacionar los conceptos, elementos y competencias propias de las Ciencias Sociales en una estructura que permita su adquisición e integración por parte de los alumnos, dando lugar así a aprendizajes significativos.

Es esta una labor docente que viene a ser un proceso de mejora continua y requiere por tanto de reflexión y revisión continuadas. En este sentido se entiende la inevitabilidad de la última de las competencias específicas del máster, **la evaluación y mejora de la docencia:**

Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro. (ANECA, 2008)

Esta competencia, que se trabaja en las asignaturas de Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia y en el *Practicum* III, cierra este ciclo de nuestra formación docente y nos abre las puertas a la mejora y a la formación continua puesto que nos aporta herramientas de autocrítica, análisis y evaluación. A partir de su aplicación podremos medir el logro de aprendizaje de nuestros alumnos y valorar la aptitud de las metodologías aplicadas, obteniendo así una valiosa información que nos permita adaptarnos a las necesidades de aprendizaje de nuestros alumnos y, por otro lado, aplicar estrategias de innovación en nuestra práctica docente, así como detectar carencias y oportunidades de mejora en nuestra propia formación.

Esto es tanto más necesario cuanto que, en el ejercicio de la docencia, como explica Shulman (1999) “reside una inherente e inevitable incertidumbre” frente a la que podemos anticiparnos a través de la innovación y la investigación, lo que nos permitirá desarrollar lo que él denomina la “sabiduría de la práctica”. En este sentido, resulta muy interesante –y esperanzadora- la reflexión de Elliott (2011) sobre la dimensión investigadora del profesor. Elliott propone que los docentes desarrollen la denominada “investigación-acción” como una forma generar cambios con valor educativo ante situaciones problemáticas como el desinterés o las dificultades de comprensión del alumnado. Desde mi punto de vista, se trata de una práctica que, al formar parte integral de la enseñanza, puede resultar sumamente fructífera y motivadora tanto desde el punto de vista del docente como del alumno.

EL PERFIL DEL DOCENTE DE CIENCIAS SOCIALES

La reflexión que nos ha ocupado hasta aquí tiene su concreción natural en la aplicación de todas estas competencias al perfil específico de docente de ciencias sociales. De manera inevitable, a lo largo de este proceso de formación personal y profesional que es el máster, se nos ha hecho evidente que, además de las competencias generales, un buen profesor de Geografía e Historia necesita tener y perfeccionar competencias específicas vinculadas a su bagaje disciplinar para desempeñar su labor de manera adecuada.

Así el docente de Geografía e Historia precisa de un conocimiento racional y crítico de la Historia de la humanidad y debe ser capaz de transmitir su interés por el pasado y por la evolución de la Humanidad y por sus manifestaciones culturales y artísticas.

Es imprescindible que sea capaz de interpretar la complejidad y diversidad de los territorios y las interrelaciones entre el medioambiente y diferentes aspectos de tipo económico, social y cultural y que consiga despertar el interés de sus alumnos por la dinámica de la sociedad actual, por la política y por las relaciones internacionales.

El profesor de Geografía e Historia, no solo tiene que potenciar en sus alumnos la capacidad de observación, análisis y explicación tanto de los hechos históricos como de la actualidad, sino que debe proporcionar al estudiante un conocimiento básico de los métodos, técnicas e instrumentos de análisis de las ciencias históricas y geográficas: análisis e interpretación de textos, fuentes, documentos, recogida de información, recursos informáticos, confección e interpretación de mapas.

Por supuesto, otro requerimiento evidente es la capacidad de expresarse con claridad y coherencia, empleando la terminología propia de la disciplina, además de estar al corriente de las novedades, corrientes e innovaciones de la disciplina. Asimismo, resulta necesario el manejo de herramientas y soportes tecnológicos aplicados a la enseñanza de la materia.

Con la formación y la pasión por nuestra disciplina, nuestra labor docente como profesores de Geografía, Historia e Historia del Arte tiene el potencial de aportar a nuestros alumnos elementos fundamentales que contribuyen a su crecimiento personal, a su desarrollo intelectual y a su integración en la sociedad.

Si hacemos bien nuestro trabajo, las Ciencias Sociales pueden aportar a los alumnos de Secundaria una formación humanística más completa, contribuir a que desarrollen una visión crítica y sensible de la diversidad histórica y cultural, así como valores de igualdad, la paridad de género y la no discriminación, a través del conocimiento de la lucha por estos valores en los diferentes momentos históricos y ámbitos territoriales.

En suma, los docentes de Ciencias Sociales jugamos un papel fundamental en la formación de nuestros alumnos porque con el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestras disciplinas no solo favorecemos su desarrollo cognitivo, emocional y ético, sino que también contribuimos a la construcción de su visión del mundo, de la sociedad y de sí mismos como individuos y ciudadanos desde una perspectiva integral, crítica y plural.

Por todo ello, es preciso que integremos en nuestra labor docente la formación, la autoevaluación y la innovación como elementos constantes que nos permitan mantener una mirada fresca, crítica, constructiva y apasionada sobre nuestros alumnado y nuestra propia labor como docentes; y esto, en definitiva, lo conseguiremos siendo fieles y sacando el mayor partido posible de la visión humanista, creativa y compleja que solo las Ciencias Sociales pueden aportar en el desarrollo de la sociedad.

III. Justificación de la selección de documentos

A continuación realizaremos un análisis de dos de los proyectos desarrollados durante el máster, en particular el *Practicum II* y la unidad didáctica diseñada para impartir durante el mismo. Hemos elegido estos dos proyectos en particular obedeciendo a dos criterios.

En primer lugar, nos parecen relevantes porque constituyen la proyección y el registro de cómo hemos llevado desde las aulas del máster hasta las aulas de Enseñanza Secundaria las competencias y conocimientos teórico-prácticos que hemos asimilado en el curso de nuestra formación y que conforman la base de nuestro aprendizaje docente. A lo largo de los dos proyectos seleccionados, correspondientes con los módulos 4 y 5 de los contenidos del máster en profesorado, se ha puesto a prueba nuestro grado de consolidación de sus las grandes competencias generales del docente: el saber, el saber hacer y el saber ser y estar.

Nuestro segundo criterio está relacionado con la aplicación de los contenidos académicos a una realidad social concreta y compleja, definida por aspectos poco favorables y que han requerido un replanteamiento y un proceso de reflexión y toma de decisiones del que hemos obtenido valiosas conclusiones y un mejor conocimiento de nuestros procesos psicológicos y emocionales. Esto hace que se refuerce el vínculo entre estos dos proyectos estrechamente relacionados, puesto que, aunque el diseño de la unidad didáctica se haya realizado con anterioridad, su ejecución en el aula ha supuesto reajustes que explicaremos más adelante.

IV. Análisis reflexivo y crítico de los proyectos: Practicum II y Unidad Didáctica

Mi experiencia en el *Practicum* II comienza con una toma de contacto que me permitió realizar con espíritu abierto la observación de la clase con la que me correspondía trabajar. Esto implicó no solo conocer individualmente a los alumnos, sino también comprender su contextualización en el entorno del aula y del centro.

Así, a través de tres elementos de juicio, concretamente, la interacción en el aula, la tutoría previa a la evaluación y la junta de evaluación, obtuve una percepción de los rasgos generales y particulares de mis futuros alumnos en prácticas que expliqué en detalle en el informe correspondiente a este periodo –ver Anexo I–, pero que para este trabajo sintetizaré en tres características predominantes: diversidad, retraso académico y equilibrio frágil en las relaciones de aula. Estos rasgos jugaron un papel de peso en mi actuación en el aula, como explicaré más adelante.

Me parece relevante destacar en este punto el importante el papel motivador y de liderazgo de la tutora tanto como catalizador e impulsor del clima del aula y de la dinámica grupal, como modelo positivo para mi actuación.

La labor docente de mi tutora de prácticas en lo que se refiere a la gestión de aula se basaba, a mi entender, en tres factores: conocimiento profundo y extenso de la materia; pasión por la disciplina y excelentes capacidades comunicativas. A ello se unían sus habilidades personales de trato hacia los alumnos, de forma individual y grupal, para generar un excelente equilibrio entre trato profesional y cercanía personal, entre exigencia y templanza.

Por otra parte, si bien mi tutora aportaba elementos creativos, dinámicos y amenos a su programación – experiencias personales, siempre al servicio de la comprensión de la materia; uso de audiovisuales; proyectos de expresión artística–, esta se apoyaba en la metodología tradicional, básicamente explicativa y reproductiva, desarrollada con unas pautas de trabajo y evaluación perfectamente marcadas e integradas en el trabajo cotidiano del aula.

Según pude observar, estas pautas funcionaban en el contexto de este grupo como una suerte de “contrato social” que, junto a la adaptación de los contenidos académicos a modo de elemento de atención a la diversidad, estaban rindiendo un resultado muy positivo en términos de motivación, para la práctica totalidad de los alumnos, y de mejora académica, para un buen número de ellos.

Mi integración en la realidad de esta aula se caracterizó en buena medida por mi reacción personal: una reacción emocional a la vulnerabilidad percibida en los que iban a ser mis alumnos. En este sentido, la situación de riesgo de fracaso escolar pesó sobre todas mis decisiones acerca del enfoque de mi trabajo.

A pesar de ser plenamente consciente de las ventajas que la exploración e innovación metodológica puede aportar en el ejercicio de la enseñanza, juzgué que adaptarse a la metodología establecida y a la dinámica de trabajo de la clase era la opción más adecuada para llevar a cabo los objetivos de mi unidad didáctica, puesto que según mi entender un cambio metodológico podía desestabilizar el equilibrio de clase y la pauta de trabajo.

Por supuesto, esto supuso para mí perder la oportunidad de poner en práctica un enfoque metodológico más innovador. Si bien es cierto que introduje en mi programa algunas actividades que buscaban ir más allá del modelo explicativo y reproductivo, también lo es que no me alejé del “terreno conocido”.

No obstante, esta adaptación al grupo y a la metodología existente supuso por mi parte una adhesión a un enfoque excesivamente tradicional que tuvo como resultado un efecto que yo califico de visión de túnel. Con esto quiero decir que dediqué excesiva atención al empleo del tiempo y a la acumulación de conocimientos.

En un primer momento, consideré este planteamiento la consecuencia de mi propia reacción emocional, quizá excesiva, frente a la vulnerable situación académica y emocional del grupo. Sin embargo una reflexión más autocrítica me ha llevado a reconocer que en parte fue fruto de cómo afronté en ese momento la complejidad y densidad del tema que me propusieron: la unidad didáctica de la Revolución Rusa.

En retrospectiva me doy cuenta de que mi desconocimiento u olvido de la materia me llevó a recabar información que, en todos los casos, se planteaba de una forma muy

tradicional: hechos ordenados cronológicamente en fases y etapas. Por supuesto, el planteamiento cronológico me parece de la mayor importancia y utilidad a la hora de abordar la enseñanza de la Historia pero es cierto que en muchos de los fenómenos que conciernen a esta disciplina, y la Revolución Rusa es un buen ejemplo, es tal la complejidad de los acontecimientos y la rapidez en su sucesión, y son tantas y de tan variada índole las implicaciones, que el tratamiento que se le suele dar al aplicar el tema a una unidad didáctica es de una condensación abrumadora.

Mucho me temo que mi unidad didáctica no fue la excepción, pero ello no me impide ver, *a posteriori*, que la Revolución Rusa constituye una gran oportunidad para trabajar los seis grandes conceptos estructurantes del pensamiento histórico y que hubiera sido una muy buena perspectiva desde la que trabajar en la segunda etapa de la ESO.

En ningún caso implica esto que en mi unidad didáctica no se profundizase en algunos de estos conceptos, sin embargo, mi trabajo adoleció de una auténtica reflexión a la hora de seleccionarlos. Ahora percibo que el conjunto resultó ser poco armonioso, demasiado centrado en los conceptos de causa-efecto y cambio-continuidad, que son los que mejor sirven para explicar un fenómeno como la Revolución Rusa cuando lo tratamos como una sucesión de acontecimientos, pero que facilitan un resultado final que efectivamente puede parecer una acumulación de información.

Si bien es cierto que en el desarrollo de la U. D. aludí a otros conceptos más complejos, como la dimensión ética, la perspectiva histórica, la importancia de la evidencia o la significación histórica, no creo que mis alumnos los captaran realmente. Por supuesto, esto puede achacarse en parte a su propio desarrollo académico y cognitivo, pero no puedo eludir el hecho de que no les ofrecí actividades elaboradas con el fin expreso de promover su comprensión, y adaptadas a su capacidad.

Por otra parte, valoro que podrían introducirse mejoras en algunas de las actividades propuestas. Pongamos por ejemplo la actividad que realicé empleando pinturas de la etapa del Realismo Ruso. Considero que se trata de una buena herramienta para trabajar la empatía histórica porque contribuye a la sensibilización y comprensión de una forma de una sociedad muy diferente a través del manejo de fuentes primarias. No obstante, entiendo que es mejorable si se realiza un trabajo de investigación previa más exhaustivo para combinar las imágenes con otras fuentes, como textos, que guarden una

mayor relación con ellas, de manera que se consiga un proceso cognitivo más complejo, a través del cuestionamiento y del debate, y un aprendizaje más significativo.

Así mismo, es mejorable el uso de los mapas que utilicé para explicar las causas de la Revolución Rusa. Creo que en una unidad didáctica sobre este tema se enriquecería notablemente con un enfoque geográfico mediante actividades en las que el uso de fuentes y herramientas geográficas –mapas físicos y humanos, pirámides de población, censos– permitiese a los alumnos comprender no solo el fenómeno en sí, sino también las complejas interrelaciones entre el ser humano y su entorno y cómo los factores geográficos afectan la deriva histórica.

A modo de conclusión, considero relevante realizar dos observaciones sobre el aprendizaje personal y profesional que el desarrollo tanto del *Practicum II* como de la unidad didáctica ha supuesto para mí.

En primer lugar, me ha llevado a tomar conciencia de un rasgo personal que, aunque positivo a primera vista, necesito tener muy en cuenta para que no se convierta en una dificultad personal en mi labor docente. Me refiero a mi capacidad de empatía: ver al alumno como ser individual es algo que percibo como una cualidad del buen profesor, pero no puede enturbiar mi práctica profesional hasta el punto de perder de vista objetivos académicos y profesionales valiosos para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, se hace preciso realizar una reflexión sosegada y autocrítica, que permita comprender mejor las reacciones personales frente a la dinámica grupal y las situaciones individuales e incluso el contexto del centro de enseñanza, y aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo del máster en cuanto a desarrollo psico-social y evolutivo del adolescente al diseño de nuestra programación y a nuestro desempeño en el aula, sin dejar nunca en segundo término la importancia de los contenidos disciplinares ni su adecuada adaptación a la etapa educativa correspondiente.

Se trata de un ejercicio de introspección que debe integrarse en nuestro ejercicio de autoevaluación, de modo que obtengamos una visión íntegra de nuestros procesos emocionales e intelectuales en relación con el grupo y la acción docente. Con ello, estoy segura, lograremos aportar elementos de alto valor añadido a nuestros PEA.

Por último, esta experiencia me ha permitido reflexionar sobre la dificultad personal añadida que me ha supuesto injerir en el trabajo de otro, en un proceso relativamente desconocido y ya en funcionamiento. Si bien comprendo que se trata de una realidad docente, ya no solo en el contexto de esta formación, sino en la práctica profesional habitual en cuanto que las sustituciones más o menos extensas forman parte de ella, no dejo por ello de observar que el aprendizaje significativo consiste en un fenómeno acumulativo, en el que se suceden experiencias de aprendizaje cíclico, y que para que resulte realmente eficaz debería haber una consistencia metodológica, ya no en la programación anual, sino de etapa. Esta reflexión viene a reforzar mi decisión de adaptarme en el contexto de las prácticas a una metodología que valoro como insuficiente a la hora de conseguir un desarrollo cognitivo basado en la integración consistente de los conceptos de las disciplinas de Ciencias Sociales en las estructuras mentales de nuestros alumnos.

La mera introducción de actividades puntuales en una programación por lo demás sustentada en principios metodológicos memorísticos-reproductivos no ofrece desde mi punto de vista un valor didáctico válido. Por supuesto, puede tratarse de actividades sugerentes y motivadoras tanto para el profesor como para el alumno, pero corren el riesgo de convertirse en algo anecdótico, sin un beneficio patente en términos de aprendizaje de competencias y adquisición de conocimientos si no se desarrollan en el contexto de un programa curricular trabajado de forma elaborada, reflexiva, coherente y autocrítica que posibilite y fomente el aprendizaje significativo en todo momento de la formación.

V. Conclusiones

A modo de colofón tanto de esta experiencia como de este trabajo, me gustaría reseñar algunas de las conclusiones que he extraído y que considero más valiosas para mi devenir profesional.

Explican Prats y Santacana (1998) que existe un debate sobre la conveniencia de que la Geografía y la Historia sean materias de aprendizaje; para responder a esta cuestión, exponen, hay que saber si sus contenidos “responden a alguna de las necesidades educativas de los destinatarios y si, por otra parte, están al alcance de sus capacidades.”. Los autores concluyen que ambas son “materias de conocimiento primordial y central en cualquier currículum escolar” (Prats y Santacana, 1998) puesto que, junto a otros fines específicos que describen en detalle, indican:

Tanto la Historia como la Geografía contribuyen a ampliar la sensibilidad respecto a las formaciones sociales; permiten realizar observaciones; proporcionan información para establecer esquemas de diferencias; son las disciplinas que permiten analizar, casi en exclusiva, los procesos y las tensiones temporales; intervienen en la construcción de perspectivas conceptuales; tratan de la causalidad interactiva; estudian ritmos y "tempos"; y permiten incorporar técnicas y métodos de investigación social aplicada al pasado y al presente. (Prats y Santacana, 1998)

Este debate que los autores toman en consideración, se mantiene vigente en nuestros días y los docentes de Geografía, Historia e Historia del Arte tenemos un rol esencial en demostrar la importancia de nuestras materias para la sociedad y para nuestros alumnos.

Es crucial que valoremos y sepamos transmitir en nuestro quehacer la relevancia de las Ciencias Sociales en la educación, tanto por su aportación disciplinar –desarrollo de capacidades de razonamiento, análisis y crítica; conocimiento y comprensión integral del ser humano y de las sociedades–, como por su visión, que aporta y fomenta en nuestros alumnos cualidades como la empatía, la capacidad de síntesis y la sensibilidad.

La docencia de las Ciencias Sociales requiere de un cambio de paradigma centrado en un aprendizaje significativo, que mejorará la educación del alumnado y promoverá un reconocimiento social hacia nuestras disciplinas, que ven su prestigio en tela de juicio frente a otras disciplinas aplicadas. Sirvan como ilustración las conclusiones que extrae

Merchán Iglesias (2002) a partir del análisis de las declaraciones de docentes y alumnos de Historia en Educación Secundaria. Según el autor, se percibe en las declaraciones de los docentes la existencia de un nuevo discurso sobre el valor formativo de la Historia: ayuda a la comprensión del presente, forma en valores y desarrolla competencias intelectuales que permiten el análisis de los hechos históricos y su relación con el presente; “un imaginario que contrasta con la realidad a la que diariamente se enfrentan los mismos docentes en el interior de las aulas” puesto que los alumnos entrevistados consideran la asignatura “repetitiva, memorística, inútil para la vida (y) culta” (Merchán Iglesias, 2002). Este contraste no nos puede pasar desapercibido y es preciso que asumamos un papel crítico y proactivo en nuestra actividad docente para que los valores de nuestras disciplinas trasciendan el ámbito teórico y lleguen a las aulas a través de programaciones curriculares coherentes y consensuadas.

Para alcanzar este objetivo, el edificio de nuestra práctica docente está constituido necesariamente sobre nuestra formación disciplinar y educativa. Son estas dos ramas de conocimiento que el profesor de Ciencias Sociales debe poder conjugar para dar sentido a su profesión, puesto que tan importante es saber, como saber enseñar, y que requieren de una atención constante a las novedades de ambos campos. Lo expresa muy bien Hernández Cardona (2002) cuando dice:

El futuro exige que el profesorado atienda con especial interés a la formación, autoformación y preparación continuada. Las aportaciones del campo psicopedagógico deben tenerse en cuenta, pero también los principales avances que se operan en los campos científicos disciplinares implicados en el área. (p. 9)

Sin embargo, no debemos creer como docentes que esta formación continua ha de provenir de fuentes externas a nuestra práctica cotidiana. En palabras de Elliott (2011) “el profesorado tiene que comprender que hay espacios en los que es posible crear y generar cambios en su práctica educativamente valiosos”, a pesar de que “han aprendido a ver toda investigación como un modo de producción de conocimiento que es externo a su práctica como profesores”. El autor preconiza la investigación-acción, es decir la investigación integrada en la enseñanza, como un método riguroso que proporciona al profesorado un espacio de reflexión crítica – de manera individual, pero también en relación con otros actores de la comunidad educativa–, en el que proponer mejoras para la práctica docente a partir de evidencias.

La adhesión a una formación continua que combine las aportaciones externas y las propias señalan el buen hacer del docente de Ciencias Sociales ya que, desde mi punto de vista, el compromiso personal y profesional del profesor necesita alimentarse de manera constante por la motivación que este puede extraer de su profesión cuando el ejercicio de la misma se basa en la pasión por la disciplina y por la enseñanza y se mantiene a través de una labor constante de auto-evaluación, formación, innovación e investigación.

VI. Referencia bibliográfica

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2008) *Memoria del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas*. Recuperado de <https://educacion.unizar.es/master-profesorado-secundaria/normativa-master-profesorado>

Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.

Berger, K. S. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Castells, M. (1998). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Vol. 3*, Madrid: Alianza.

Contreras Domingo, J. (1991). *Enseñanza, currículum y profesorado: introducción crítica a la didáctica*. Torrejón de Ardoz, Madrid: Akal,

Elliott, J. (2011). The Educational Action Research and the Teacher. *Action Research in Education*, 1 (1). Londres: SAGE.

González Gallego, I. (2002). El conocimiento geográfico e histórico educativo: la construcción de un saber científico. *La geografía y la historia, elementos del medio*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de: <http://www.ub.edu/histodidactica>

Hernández Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.

Martínez Tirado, J. F. (2011). *La Ley general de educación y financiamiento de la reforma educativa: análisis de su desarrollo*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Merchán Iglesias, F. J. (2002). Profesores y alumnos en clase de historia. *Cuadernos de Pedagogía*, 309, 90-94.

Piaget, J. (1947). *La representation du monde chez l'enfant*. París: Presses Universitaires de France. Recuperado de: http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP_26_repres_monde_intro.pdf

Prats, J. y Santacana, J. (1998). Enseñar Historia y Geografía, principios básicos. *Histodidáctica*. (Vol. 3). Recuperado de: http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=75:ensenar-historia-y-geografia-principios-basicos&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118

Rubio Guerrero, J. J. (2011). Prólogo. En J. F. Martínez Tirado. *La Ley general de educación y financiamiento de la reforma educativa: análisis de su desarrollo* (pp. 17-21). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Shulman, L. S. (1999). Taking learning seriously. *Change*. 31 (4), (pp. 11-17).

Skinner, B. F. (1981). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella.

Torre, C. Godoy, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. Universidad de Málaga. *Psicothema*, 14 (2), pp. 444-449. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=746>

Uruñuela, P.M. (2016). Del modelo reactivo al modelo proactivo de convivencia. En Uruñuela, P.M. *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia* (pp. 93-105). Madrid: Narcea.

Vygotsky, L. S. (1997). Interaction between learning and development. En M. Gauvain y M. Cole (Eds.), *Readings on the Development of Children* (pp. 29-36). Nueva York: W. H. Freeman and Company. Recuperado de: <http://www.psy.cmu.edu/~sieglervygotsky78.pdf>

Watson, J. B. (1913). Psychology as the Behaviorist Views it. *Psychological Review*, 20, (pp. 158-177). Recuperado de: <http://psychclassics.yorku.ca/Watson/views.htm>

VII. Anexos

Anexo 1: Informe del *Practicum* II

Anexo 2: Unidad didáctica: La revolución rusa

Anexo 1

Informe del Practicum II

*Máster universitario en profesorado de
Geografía e Historia para ESO y Bachillerato*

FACULTAD DE EDUCACIÓN - UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
2016-2017

Constanza Hernández Ramón (NIA 322853)
IES PABLO SERRANO: 4º DE ESO

CRISTINA SANCHO
ALICIA ESCANILLA MARTÍN
27/06/2017

Contenido

- I. Introducción
- II. Diario de prácticas
 - 1. Organización previa
 - a. Asignación de la tarea
 - b. Contextualización del grupo
 - 2. Diario del *practicum* 2
 - a. Las dos primeras semanas
 - c. Las semanas tercera a sexta
- III. Análisis del desarrollo y puesta en práctica de la unidad didáctica

VIII. Introducción

Como alumna del Máster universitario en profesorado de ESO y Bachillerato de la Universidad de Zaragoza, he tenido ocasión de cursar prácticas en el IES Pablo Serrano, ubicado en el barrio de Las Fuentes de Zaragoza.

Se trata de un centro público que acoge 1036 alumnos, en el que trabajan 104 profesores y en el que se ofertan estudios de Enseñanza Secundaria (sección bilingüe en francés), Bachillerato (sección bilingüe en francés), Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior (Familias Profesionales de Administración y Gestión, Electricidad y Electrónica e Informática y Comunicaciones).

Las instalaciones ocupan un solar de casi 10 000 m² junto al Parque de Torre Ramona y consisten en cuatro edificios y en un campo de deporte con dos pistas polideportivas. El centro dispone de aulas, la mayoría equipadas con pizarras digitales, destinadas para la docencia, entre las que se encuentran algunas dotadas de equipos informáticos. Además de éstas, hay otras instalaciones, especificadas en la página web, de las que alumnos, padres, profesorado y personal del centro hace un uso cotidiano, intenso y fructífero.

Mi elección del centro, el IES Pablo Serrano, obedeció a varios criterios. En primer lugar, me interesaba que se tratase de un centro de enseñanza pública no concertada porque quería familiarizarme con esta tipología de centros que, objetivamente, hoy por hoy presentan una mayor diversidad en su alumnado y, por tanto, es de esperar que trabajen la atención a la misma de un modo más desarrollado; en segundo lugar, tenía especial interés en que fuese un centro bilingüe porque creo que este tipo de proyectos están en proceso de aplicación y mejora y porque resultan especialmente relevantes para mí; por último, me parecía atractivo el hecho de que ofreciese Ciclos Formativos, además de ESO y Bachillerato, puesto que me apetecía conocer de primera mano la interacción entre las diversas vías de Educación Secundaria. Más adelante explicaré cómo este objetivo personal se ha visto facilitado por las particularidades de mi experiencia de prácticas en el aula.

Esta memoria corresponde al segundo periodo de prácticas de los tres previstos a lo largo del máster, que ha tenido lugar del 13 de marzo al 3 de abril de 2017, si bien, dado que la Unidad Didáctica que me ha correspondido trabajar requería un número superior

al mínimo exigido de sesiones, y puesto que he tenido la suerte de contar con una actitud de colaboración y apoyo sin reservas por parte de mi tutora del centro, las actividades aquí recogidas se han desarrollado hasta el 27 de abril.

El objetivo del *practicum* 2 ha sido darme ocasión de desarrollar los módulos 4 y 5 de mi especialidad del máster, es decir, permitirme integrar los contenidos disciplinares de (en mi caso concreto) Historia en el diseño de una unidad didáctica para su posterior desarrollo en el aula.

A lo largo de esta memoria recogeré los elementos esenciales que han constituido mi experiencia y los analizaré para exponer a continuación mis reflexiones sobre la misma.

IX. Diario de prácticas

1. Organización previa

A diferencia de otros centros, en el IES Pablo Serrano es el coordinador de prácticas quien supervisa la actuación de los estudiantes del máster en el *practicum* 1. Dentro de la programación prevista se incluyó un primer encuentro con mi tutora de prácticas (en adelante TP), Cristina Sancho, que también tutelaba a otra compañera del grupo de tarde.

Este primer encuentro consistió en acompañar a la TP durante una mañana (30-11-2016), en la que nos facilitó información de sus horarios, asignaturas y grupos asignados. También nos presentó a sus grupos, de manera que, aunque no tuve ocasión de observar su labor docente, sí que fui testigo de su gestión del clima del aula y de cómo se interrelacionaba con su alumnado.

Mi TP ocupa una plaza interina en el IES Pablo Serrano durante este curso como profesora de Lengua y Ciencias Sociales de grupos de FPB 1 y 2 y como profesora de Historia del grupo 4º D de ESO, un 4º de agrupamiento, del que además es tutora.

Estas sesiones sirvieron para proporcionarme una visión más cercana de la realidad de las aulas y, sobre todo, para sentar de manera muy positiva las bases de mi interacción con los alumnos lo que, en mi opinión, ha facilitado enormemente la acogida que me ha brindado el grupo y, en consecuencia, el conjunto de mi labor posterior.

Por último, se puso a nuestra disposición para cualquier cuestión que nos surgiera a través de un grupo de Whatsapp creado para mantenernos en contacto y propuso una reunión fuera del centro antes del comienzo del periodo de prácticas para facilitar nuestra preparación.

En efecto, la reunión propuesta tuvo lugar en febrero y en ella nos facilitó información sobre las unidades didácticas que nos había asignado conforme a su planificación, además de proporcionarnos materiales y recursos para nuestro trabajo de preparación y documentación. Durante esta reunión nos explicó también su forma de trabajar y nos informó sobre aspectos de la dinámica de nuestros respectivos grupos que valoró relevantes para nuestra actuación.

a. Asignación de la tarea

En mi caso, la unidad didáctica asignada fue “La revolución rusa” para 4º de ESO con una temporalización prevista de cuatro semanas, en las que se incluyen el desarrollo y evaluación de la UD y la realización de la actividad de innovación.

b. Contextualización del grupo

Mi grupo (4º D de la ESO) se componía de quince alumnos, todos ellos cursando la opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional. El grupo se caracterizaba por su diversidad y por su bajo rendimiento en términos académicos, ya que se trataba de un 4º de agrupamiento.

En lo que se refiere a la diversidad, todo el alumnado requería de medidas específicas de intervención educativa básicas, en la mayoría de los casos debido a condiciones personales o de historia personal, aunque también había un caso de ACNEE con apoyo específico de la PT.

En cuanto al rendimiento académico, en el grupo había cuatro repetidores y otros cuatro tenían pendientes asignaturas de 3º de la ESO. Había algunos casos de absentismo frecuente, si bien no de manera sostenida; en algunos casos el absentismo se debía a causas médicas justificadas. En la primera evaluación, el 60% de los alumnos tenían más de dos suspensos; en la segunda evaluación este porcentaje era del 47% de la clase, evolución que solo representa un cambio de actitud a mejor por parte de algunos

alumnos (mientras otros empeoran) y no una mejoría como cabría pensar, ya que el conjunto de asignaturas suspendidas en la primera evaluación había sido de 44, pero el de la segunda ascendió a 47. En conclusión, se trataba de un grupo con un buen número de alumnos en serio riesgo de no obtener la titulación.

Por otra parte, no había nadie interesado en cursar el bachillerato y la mayoría se decantaba por seguir algún ciclo formativo.

○ **Disposición y clima de aula**

El aula contaba con una disposición de los pupitres en “u” y disponía de un ordenador, un proyector y una pizarra.

En cuanto a la dinámica grupal, el 4º D se caracterizaba por su heterogeneidad y su escasa cohesión interna. Había pares muy definidos y pequeños grupos de tres o cuatro personas puntuales. Se daban afinidades entre algunos de estos pequeños agrupamientos, pero también había animadversión muy definida entre varias personas y dos casos concretos en los que el rechazo era generalizado.

A pesar de esta dinámica potencialmente conflictiva, el clima de aula era bueno. Los alumnos mantenían una actitud de respeto, siguen instrucciones, prestan atención a la docente y están habituados a la disciplina de trabajo, en general.

En mi opinión a ello contribuía en buena medida el hecho de que, a pesar de las desavenencias como grupo, todos los alumnos tenían buen fondo, por decirlo coloquialmente. Otro factor determinante, en mi opinión, era la gestión de clase que efectuaba mi TP, quien era además tutora de este grupo. Con gestión de clase me refiero a la forma de tratar los aspectos organizativos y a los relacionales, que expondré con amplitud más adelante.

2. Diario del *practicum* 2

a. Las dos primeras semanas

○ Observación docente:

Mi actividad fundamental durante las dos primeras semanas de prácticas consistió en la observación docente de mi TP en los cursos que impartía: 4º de ESO, FPB 1 y FPB 2. Algunos aspectos interesantes de los que tomé nota durante esta experiencia de observación fueron que:

- dominaba la disciplina, por la que demostraba auténtica pasión, y tenía la capacidad de adaptarse a las necesidades académicas del grupo;
- gestionaba de manera muy eficaz y organizada el aula, llevando un control adecuado del tiempo y de las actividades y estableciendo normas claras y coherentes;
- como curiosidad, aplicaba una evaluación del comportamiento en clase basada en la acumulación de sellos positivos y negativos que funcionaba realmente bien, lo que en parte se debía, en mi opinión, a la conexión que había conseguido con sus alumnos;
- disponía de recursos personales como capacidad narrativa, sentido del humor, escucha activa, interés por los alumnos y creatividad; y los aplicaba con talento para favorecer el trabajo continuo y la buena disposición de los alumnos;
- mantenía un excelente clima de aula a través de actitudes como disciplina, respeto, escucha, accesibilidad y aprecio de las cualidades individuales y conjuntas;
- fomentaba una relación personal con el grupo en la que cada alumno se sentía aceptado, valorado y atendido.

Por otra parte, no estaba familiarizada con las TAC ni con metodologías innovadoras, pero su metodología había conseguido conectar con su alumnado –todos tenían una

opinión muy positiva de ella- y hacerles valorar la disciplina, así como llevar al día el trabajo de clase. En conjunto, creo que he contado con un excelente ejemplo a seguir.

○ **Observación fuera del aula**

También durante estas dos primeras semanas tuve ocasión de acompañar a mi TP en otras tareas relacionadas con su actividad profesional. Gracias a ello me hice una idea más clara de la complejidad que implica la tarea docente.

Reunión de departamento

Tuve ocasión de asistir a una reunión de departamento en la que se expusieron algunos temas relativos al funcionamiento del centro (las inminentes juntas de evaluación, unas jornadas culturales multilingües que se celebrarían dos semanas después y algunas directrices de jefatura); también se habló de la situación con respecto a las PAU. Fue muy interesante asistir a esta reunión porque me permitió presenciar las interacciones entre los profesores y entender mejor la organización de un departamento. He de decir que todos los profesores fueron se mostraron muy cooperativos y nos acogieron de forma muy amable, aunque a algunos les preocupaba un poco la impresión que podían causar; esto me hizo reflexionar sobre lo especial que era para mí participar en esta reunión interna, como si de algún modo me hubiesen invitado a vislumbrar la intimidad del centro.

Juntas de evaluación

Como quiera que las juntas de evaluación se celebraron durante mi segunda semana en el centro, asistí a las de los tres cursos a los que impartía clase mi TP (4º de ESO, FPB 1 y FPB 2). Estas juntas supusieron una experiencia muy valiosa porque me permitió apreciar la labor individual del profesorado y del centro con respecto a los alumnos. Era fascinante contemplar las diferentes posturas de los diversos profesores, ver cómo valoraban tanto al grupo como a los alumnos particulares y observar cómo se ponían de acuerdo sobre las medidas a tomar en cada caso. También fue una experiencia esclarecedora, y dura en cierto modo, porque me obligó a cobrar conciencia de la vulnerabilidad de estos adolescentes, que tienen circunstancias familiares y sociales en ocasiones muy difíciles, que arrastran un historial de atraso escolar complejo y que se ven enfrentados a expectativas de futuro inciertas y muy limitadas.

Tutoría de aula

Tener como TP a la tutora de mi grupo asignado, me permitió asistir a una tutoría y observar cómo se trabajan algunos asuntos de la clase. En concreto, esta tutoría, previa a la segunda evaluación, estuvo dedicada a realizar una reflexión sobre cómo evolucionaban los alumnos en el curso y sus expectativas (que en general no eran muy buenas). A partir de aquí la tutora recordó las normas de evaluación, les dio claves de mejora, reforzó aspectos positivos y les motivó para que se esforzaran en la tercera evaluación.

Tutoría con la madre de una alumna

He de decir que no me esperaba una oportunidad semejante en estas prácticas y que estoy especialmente agradecida porque considero que es una de las tareas que más me preocupan de la labor docente: la relación con los padres en las tutorías. Cabe considerar que la situación fue excepcional, ya que no todos los progenitores estarían dispuestos a permitir extraños en una reunión de esta índole, pero aquí se conjugaron el talante cooperativo y responsable de la madre respecto a la educación de su prole con la buena relación cultivada con la tutora. Fue sumamente instructivo observar la interacción de las dos y me ayudó a comprender algunos aspectos que habíamos visto de forma teórico-práctica en la asignatura de Interacción en el aula, en concreto, aspectos como la inseguridad de los progenitores frente a los aspectos académicos y organizativos. También pude entender que si la labor del tutor es esencial para tranquilizar, orientar y planificar, no lo es menos la de los padres y madres para definir, apoyar y mantener las pautas acordadas.

Turnos de guardia y de vigilancia de patio

Acompañar a mi TP durante estos periodos, que le correspondían una vez a la semana, fue un medio excelente para fomentar la buena relación personal que hemos tenido y que jugó un papel fundamental en mi experiencia de prácticas.

No hubo nada digno de mención durante los turnos de guardia, así que aprovechamos el tiempo hablando sobre las peculiaridades de los alumnos y valorando posibles enfoques para las clases que iba a comenzar a dar en las siguientes semanas. Tampoco hubo

novedades en el turno de vigilancia de patio, aunque sí que me permitió observar aspectos relacionados con la convivencia y con las normas de comportamiento.

Acompañamiento de visita guiada

Al comienzo de las prácticas mi TP nos informó de que le habían encomendado actuar como *cicerone* de dos grupos de intercambio de Italia y Estados Unidos, respectivamente y nos invitó a participar en uno de ellos, lo que resultó en una experiencia muy gratificante que me permitió vislumbrar un aspecto de la labor docente y de la vida del centro inesperado para mí.

○ **Labor docente**

En lo que respecta a mi trabajo personal, dediqué estas semanas a profundizar en el tema que se me había asignado y a diseñar actividades y material para dar las clases.

Además, tuve ocasión de preparar y desarrollar junto a mi compañera de prácticas una sesión para la disciplina de Historia del Arte. Esta sesión nos la propuso otro profesor del departamento y consistió en explicar a los alumnos de 2º de Bachillerato las técnicas pictóricas y escultóricas que entran en los contenidos de esa etapa. En concreto, mi compañera les explicó las técnicas pictóricas y yo me encargué de explicarles las técnicas escultóricas (talla en piedra y madera y fundido con el método de la cera perdida). El resultado de esta actividad fue muy satisfactorio. El grupo, de doce personas, mostró un gran interés y el profesor aprovechó nuestra presencia para iniciar un coloquio improvisado en el que los alumnos y alumnas nos preguntaron por nuestra experiencia universitaria.

b. Las semanas tercera a sexta

Las cuatro semanas siguientes del máster estuvieron dedicadas a la implementación de la unidad didáctica y del proyecto de innovación. Dado que este último forma parte del *Practicum 3*, solo lo mencionaré a efectos de organización temporal.

En efecto, tuve la oportunidad de poder realizar prácticas durante once sesiones como docente en el aula, nueve de las cuales las dediqué a impartir y evaluar la unidad didáctica.

Fuera del aula dediqué mi tiempo a indagar un poco más en los materiales (una tarea que puede resultar difícil de limitar, gracias a la diversidad, volumen y accesibilidad de materiales disponibles) y a readaptar los contenidos en función de la respuesta de los alumnos. También comencé a esbozar la composición de la unidad didáctica, pero sobre todo me dediqué al diseño de los materiales necesarios para la actividad de innovación, así como al diseño de los materiales didácticos que iba a emplear en la revisión y en el examen de los alumnos.

X. Análisis del desarrollo y puesta en práctica de la UD

1. Contextualización de la unidad didáctica

La unidad didáctica que diseñé para su implementación durante el *Practicum 2* trata sobre la Revolución Rusa y corresponde a la asignatura de Geografía e Historia de la etapa de segundo ciclo de la ESO.

El marco jurídico de referencia de esta unidad didáctica corresponde al Real Decreto 1105/2014 de currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, además de la concreción curricular desarrollada en el proyecto curricular del centro y en la programación anual del Departamento de Ciencias Sociales.

Se da la circunstancia de que la programación de área de Ciencias Sociales del centro prevista para 4º de la ESO incluye los contenidos relativos a la Revolución Rusa dentro de una unidad más amplia denominada “La época del Imperialismo”. No obstante, como he mencionado con anterioridad, mi TP me asignó estos contenidos como una unidad didáctica independiente, y he de decir que, tras haberla trabajado, comprendo su criterio.

2. Justificación

La Revolución Rusa constituye uno de los temas claves de la historia del siglo XX y considero que su inclusión resulta especialmente adecuada en la programación de 4º de la ESO por tratarse de un acontecimiento de gran relevancia histórica con repercusiones

de ámbito mundial que llegan a nuestros días. En este sentido se trata de una de las revoluciones más influyentes de la Edad Contemporánea, junto a la francesa y a la industrial; supuso la aplicación por primera vez en la historia de las ideas marxistas a la instauración de un sistema de gobierno y a la organización de una sociedad, lo que dio lugar al primer estado comunista del mundo; repercutió en la reordenación geopolítica mundial al transformar en una potencia mundial de primer orden al atrasado Imperio Ruso. En suma, la Revolución Rusa ofrece la oportunidad a los alumnos de manejar conceptos históricos como el cambio, la multicausalidad y la relevancia histórica, al tiempo que les permite poner en relación los acontecimientos y conceptos que la caracterizan con épocas anteriores y les facilita la comprensión de épocas posteriores.

Naturalmente, el tema es tan amplio y tan complejo que requiere una cuidadosa selección previa de los contenidos que se van a presentar a los alumnos; por ello ha sido necesaria una cuidadosa reflexión sobre los objetivos de aprendizaje para después articular sobre ellos las actividades y la evaluación posterior. Todo ello me ha permitido aplicar lo aprendido en el máster.

En cuanto a la organización de tareas, he extraído valiosas conclusiones sobre la dificultad de diseñar adecuadamente la secuenciación de actividades, ya que lo que sobre el papel parecía razonable, se enfrentó en mi caso con la dura realidad de la dinámica de un gran centro (excursiones previstas pero no advertidas, interrupciones para dar avisos o pequeños comunicados...) y la de los propios alumnos (es notable la diferencia que marca en la dinámica de la clase un examen en la hora siguiente, el anuncio de unas malas calificaciones o la proximidad de un periodo vacacional). Esto ha conllevado algunos reajustes por mi parte, como el sacrificio de alguna actividad prevista o la aceleración en el ritmo de algún apartado.

Las metodologías y recursos utilizados han sido adecuados, en parte debido a mi adaptación al sistema didáctico que ellos conocían, en parte también al refuerzo constante de mi TP pero, sobre todo, gracias a la buena disposición de los alumnos.

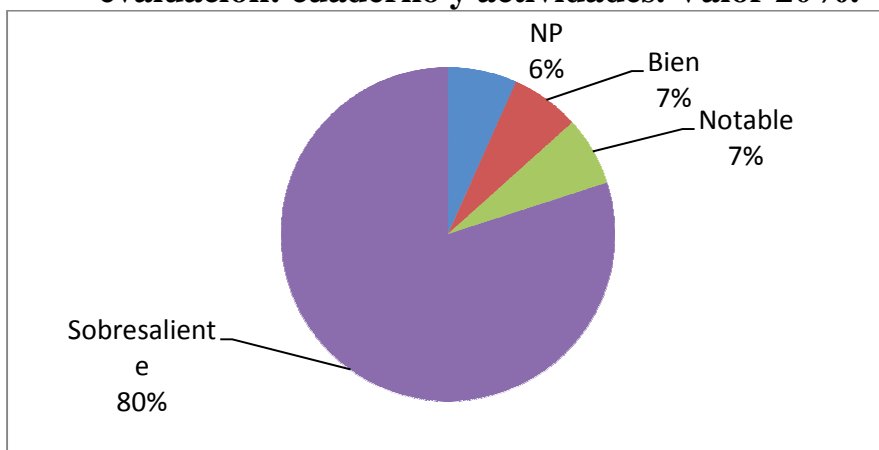
La interacción con ellos ha sido fácil y agradable. Considero que se lo debo a la positiva introducción inicial de la que ya he hablado y a mi propio interés por conectar con los alumnos, aspecto que creo que ellos han sabido ver y al que han reaccionado de manera

muy satisfactoria. En todo momento el clima de aula ha sido bueno y no han surgido situaciones conflictivas

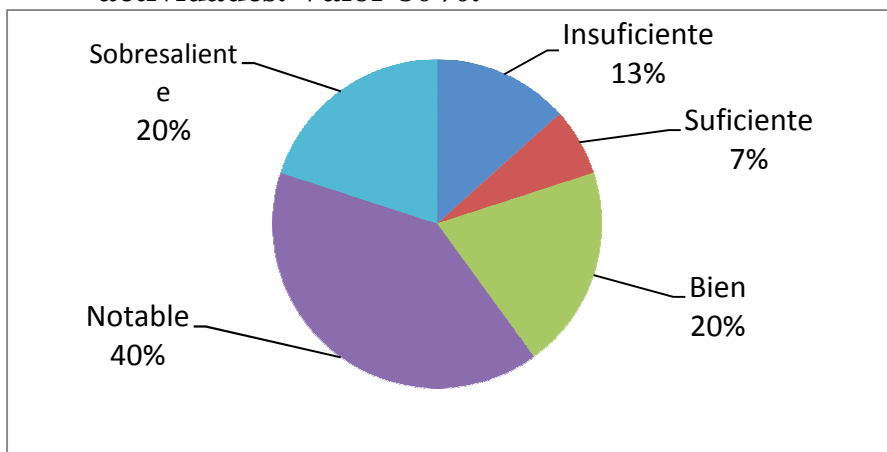
En cuanto a la experiencia académica, también la valoro como positiva. Aunque el interés ha sido irregular (contaba en el aula con un auténtico apasionado de la Revolución Rusa, pero para la mayoría estaba claro que solo era un tema más), lo cierto es que la dedicación y el esfuerzo ha sido el común denominador. Las actividades propuestas las han recibido siempre con voluntad y proactividad y han llevado en general al día sus tareas.

Para poder valorar si esta percepción se había reflejado en la evaluación de contenidos, he realizado una comparativa con los resultados obtenidos en la evaluación anterior. Si bien no son datos equiparables, es la información a la que he podido tener acceso y considero que aporta una información relativa de valor.

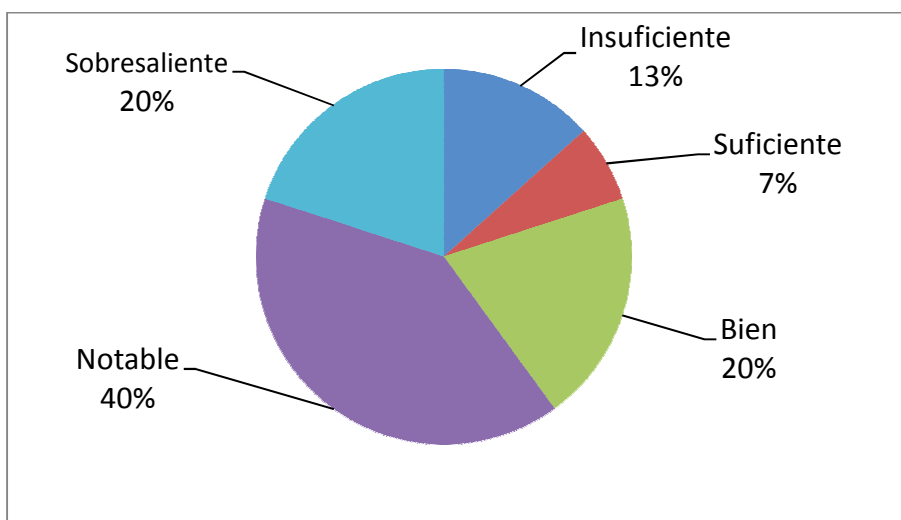
Evaluación de las tareas y comportamiento en clase. Instrumento de evaluación: cuaderno y actividades. Valor 20%.



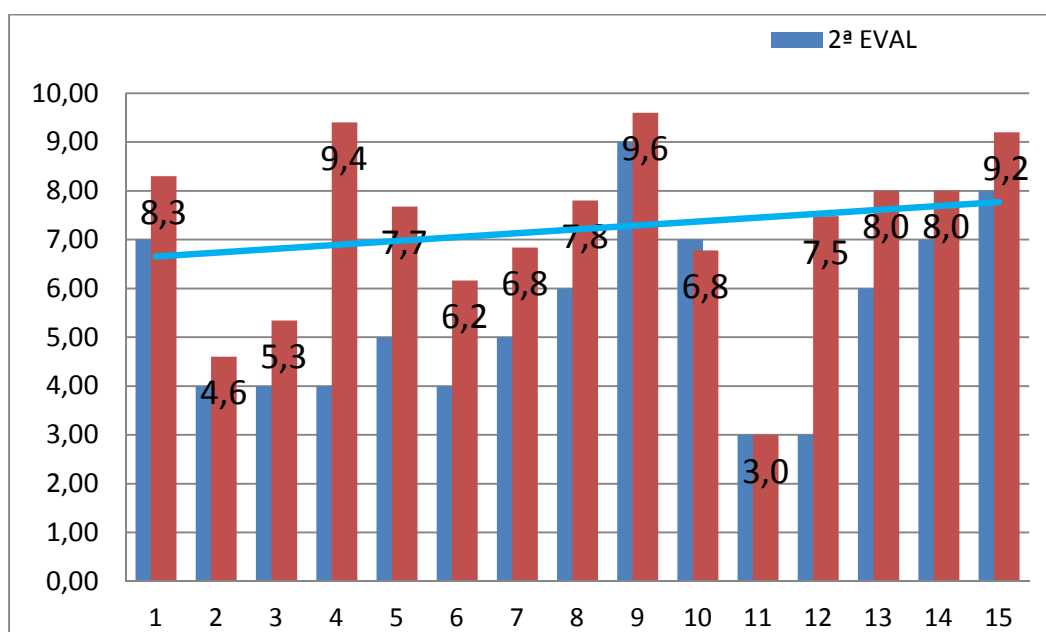
Evaluación de contenidos. Instrumento de evaluación: cuaderno y actividades. Valor 80%.



c. Evaluación de la UD. Valor 100%



d. Comparativa de la evaluación de la UD con los resultados obtenidos en la 2ª evaluación por alumno.



La conclusión es que ha habido una ligera mejora en los resultados (en torno a un 10%), como indica la línea de tendencia al alza. Mientras que la mayoría se han mantenido cerca de los resultados anteriores destacan tres casos (4, 5 y 12) en los que puedo confirmar que demostraron un gran interés en la unidad didáctica que atribuyo en buena parte a la labor de motivación de la tutora y a una actitud de mejora por parte de los alumnos.

3. Aspectos que se pueden mejorar

Metodología:

Creo que si bien mantener la adecuación al entorno ha sido algo positivo (he utilizado ampliamente el método reproductivo al que estaban habituados los alumnos) y ha dado buenos resultados, me queda la duda de si aplicar metodologías más innovadoras no hubiese sido aún más positivo. Por lo que en el futuro me propongo aplicar enfoques distintos con mis propios grupos.

e. Contenidos y evaluación:

Considero que los contenidos han resultado asimilables y adecuados al nivel de la mayoría de los alumnos y las actividades han facilitado un aprendizaje significativo, peor posiblemente hubiese debido elaborar actividades más adaptadas a la diversidad.

f. Clima de aula:

Mi experiencia previa en la enseñanza informal, el apoyo de mi tutora y un clima de aula favorable preexistente han jugado a mi favor para lograr influir positivamente en los alumnos y favorecer su aprendizaje; no obstante, soy consciente de que me he desenvuelto en un entorno protegido y esto supone que en el futuro necesito aprender a construir ese clima en el aula por mi misma a través de las claves que he aprendido en esta experiencia del *Practicum 2*.

Unidad didáctica: “La revolución rusa”

*Máster Universitario en profesorado de Geografía e
Historia para ESO y Bachillerato*

FACULTAD DE EDUCACIÓN - UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
2016-2017

Constanza Hernández Ramón (NIA 322853)
IES PABLO SERRANO: 4º DE ESO

VICTORIA LÓPEZ

27/06/2017

Contenido

I. Introducción

1. Contextualización de la unidad didáctica
2. Justificación

II. Objetivos

1. Objetivos de etapa
2. Objetivos del área de Ciencias Sociales
3. Objetivos de la unidad didáctica

III. Competencias

IV. Contenidos

1. Contenidos curriculares generales
2. Contenidos específicos de la unidad didáctica

V. Metodología y estrategias didácticas

1. Metodología
2. Estrategias de didácticas

VI. Actividades. Desarrollo de la unidad didáctica

1. Temporalización
2. Secuenciación de la unidad didáctica

VII. Medidas para el alumnado con necesidades específicas

VIII. Criterios e instrumentos de evaluación

IX. Anexos

1ª SESIÓN (Y SIGUIENTES): EJE CRONOLÓGICO DE LA REVOLUCIÓN RUSA

2ª SESIÓN: WEBQUEST SOBRE LA RUSIA ZARISTA PRERREVOLUCIONARIA

3ª SESIÓN: COMENTARIO DE TEXTO

5ª SESIÓN: COMENTARIO DE TEXTO

6ª SESIÓN: COMENTARIO DE CARTELES DE PROPAGANDA DE LA REVOLUCIÓN RUSA

7ª SESIÓN: REVISIÓN

8ª SESIÓN: COMENTARIO DE TEXTO

XI. Introducción

1. Contextualización de la unidad didáctica

g. Contexto de etapa

La unidad didáctica objeto de este trabajo corresponde a la asignatura de Geografía e Historia de la etapa de segundo ciclo de la ESO. Esta asignatura es común, por obligatoria, para todos los alumnos de 4º de la ESO, por lo que concurren dos circunstancias que el docente debe tener en cuenta a la hora de adecuarla al desarrollo psicológico y cognitivo de los alumnos: en primer lugar, al tratarse de una etapa de enseñanza obligatoria, el alumnado presenta una diversidad que puede ser más o menos acusada en función de la tipología y ubicación del centro; en segundo lugar, la asignatura está dirigida a alumnos de 15 años aunque, en función de las circunstancias académicas personales, se dan casos de alumnos de hasta 18 años.

El marco jurídico de referencia de esta unidad didáctica corresponde al Real Decreto 1105/2014 de currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, además de la concreción curricular desarrollada en el proyecto curricular del centro y en la programación anual del Departamento de Ciencias Sociales.

h. Contexto de prácticas: el centro

Esta unidad didáctica se ha diseñado para su aplicación durante el *Practicum 2* que, en calidad de alumna del Máster universitario en profesorado de ESO y Bachillerato de la Universidad de Zaragoza, he tenido ocasión de realizar en el IES Pablo Serrano, ubicado en el barrio de Las Fuentes de Zaragoza.

El Pablo Serrano es un centro público que acoge 1036 alumnos, en el que trabajan 104 profesores y en el que se ofertan estudios de Enseñanza Secundaria (sección bilingüe en francés), Bachillerato (sección bilingüe en francés), Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior (Familias Profesionales de Administración y Gestión, Electricidad y Electrónica e Informática y Comunicaciones).

Las instalaciones ocupan un solar de casi 10 000 m² junto al Parque de Torre Ramona y consisten en cuatro edificios y en un campo de deporte con dos pistas polideportivas. El centro dispone de aulas, la mayoría equipadas con pizarras digitales, destinadas para la docencia, entre las que se encuentran algunas dotadas de equipos informáticos. Además de éstas, hay otras

instalaciones, especificadas en la página web, de las que alumnos, padres, profesorado y personal del centro hace un uso cotidiano, intenso y fructífero.

2. Justificación

La unidad didáctica presentada está dedicada a uno de los temas claves de la historia del siglo XX, la Revolución Rusa, cuya inserción resulta especialmente adecuada en la programación de 4º de la ESO por tratarse de un acontecimiento de gran relevancia histórica con repercusiones de ámbito mundial que llegan a nuestros días. En este sentido se trata de una de las revoluciones más influyentes de la Edad Contemporánea, junto a la francesa y a la industrial; supuso la aplicación por primera vez en la historia de las ideas marxistas a la instauración de un sistema de gobierno y a la organización de una sociedad, lo que dio lugar al primer estado comunista del mundo; repercutió en la reordenación geopolítica mundial al transformar en una potencia mundial de primer orden al atrasado Imperio Ruso. En suma, la Revolución Rusa ofrece la oportunidad a los alumnos de manejar conceptos históricos como el cambio, la multicausalidad y la relevancia histórica, al tiempo que les permite poner en relación los acontecimientos y conceptos que la caracterizan con épocas anteriores y les facilita la comprensión de épocas posteriores.

XII. Objetivos

1. Objetivos de etapa

Durante la etapa de educación secundaria se pretende favorecer la maduración personal e intelectual del alumnado, dotando a cada persona con herramientas que le permitan desarrollarse como ser individual y social. Dentro de los objetivos dispuestos en la normativa vigente, esta unidad didáctica se propone atender a los siguientes objetivos:

- Fomentar el conocimiento y respeto de los derechos y deberes particulares en relación con la sociedad, así como su aplicación a las relaciones interpersonales dentro y fuera del aula.
- Fomentar la participación en el grupo tomando como base el respeto, la solidaridad y el rechazo a los prejuicios.
- Crear y fomentar hábitos y estrategias de trabajo que favorezcan tanto la colaboración interpersonal como el trabajo autónomo y el espíritu emprendedor.
- Mejorar en el dominio tanto de la comprensión como de la producción en lengua castellana.
- Desarrollar las capacidades de gestión, tratamiento y transmisión de la información.

2. Objetivos del área de Ciencias Sociales

El papel fundamental que juegan las Ciencias Sociales en el desarrollo de los alumnos no se circunscribe únicamente a la importancia de los conocimientos que estos adquieren, sino que tiene la capacidad de sustentar la construcción de su comprensión del mundo, de la sociedad y del papel que tienen en ellos como individuos y ciudadanos. Puede además favorecer su desarrollo cognitivo, emocional y ético, ya que el estudio de los hechos del pasado permite ejercitar la empatía, el juicio crítico y la inferencia de conclusiones y conceptualizaciones aplicables a las circunstancias actuales. Dentro de las Ciencias Sociales la unidad didáctica dedicada a la Revolución Rusa se circunscribe de manera más específica a la materia de Historia del Mundo Contemporáneo. En este sentido, la presente unidad didáctica guarda relación con los objetivos de esta materia orientados a que los alumnos consigan:

Identificar los factores, mecanismos y relaciones que intervienen en los sucesos sociales e históricos, y establecer relaciones temporales, espaciales y lógicas (como multicausalidad y causa-efecto) entre los acontecimientos y procesos relevantes.

Fomentar la comprensión, respeto y tolerancia hacia otras culturas y opiniones aplicando la capacidad crítica, de manera que permita la formulación de opiniones y criterios individuales propios.

Mejorar la comunicación y el uso del lenguaje mediante la adquisición y el manejo de vocabulario específico de la disciplina.

Buscar, seleccionar y tratar la información histórica de diversas fuentes y en diversos formatos. Analizar e interpretar los datos de manera razonada y desarrollar estrategias para comunicar la información.

Fomentar el intercambio crítico, razonado y constructivo de ideas y opiniones a través de tareas en grupo y debates que fomenten relaciones basadas en el respeto mutuo, la escucha activa y la cooperación.

3. Objetivos de la unidad didáctica

- Conocer los rasgos que caracterizaban la sociedad rusa prerrevolucionaria.
- Comprender las múltiples causas que provocaron la Revolución Rusa y las consecuencias que tuvo para Rusia y en el ámbito mundial.
- Identificar las fases de la Revolución Rusa, diferenciando los acontecimientos que las fueron desencadenando y sus relaciones de causa-efecto.
- Saber ubicar en el tiempo y en el contexto global los acontecimientos de este periodo.
- Analizar las diferentes facciones e intereses que intervinieron en la Revolución Rusa e identificar a las personas que jugaron un papel más relevante en la misma.
- Conocer los rasgos de la etapa leninista y de su aplicación de la ideología marxista a un sistema de estado comunista.
- Conocer los factores que llevaron a la formación de la URSS y los rasgos de la etapa estalinista hasta la Segunda Guerra Mundial.

XIII. Competencias

En esta etapa de la enseñanza el estudio de las Ciencias Sociales contribuye de manera significativa a todas las competencias básicas dispuestas en el currículo. Por su parte, el estudio de la Revolución Rusa, objeto de esta unidad didáctica, contribuirá a que el alumnado desarrolle sus competencias:

Social y ciudadana, porque este tema fomenta la comprensión de conceptos esenciales para el estudio de la disciplina como el tiempo histórico, la multicausalidad y el cambio. Ello se debe a que permite conocer sistemas sociales diferentes al actual y situarlos en un contexto temporal lo suficientemente cercano como para que existan referencias actuales; además permite explorar las causas de los acontecimientos y analizar las relaciones entre ellas, así como comprender el funcionamiento de la sociedad rusa y su rápida transformación en este periodo.

De conocimiento e interacción con el mundo físico, ya que al enmarcarse en Rusia los acontecimientos, la unidad didáctica proporciona una buena ocasión para comprender las relaciones geopolíticas desde un punto de vista local pero diferente al nuestro.

Cultural y artística, puesto que permite valorar la función de las artes en la sociedad. Concretamente en este periodo es posible explorar funciones como la propagandística (carteles revolucionarios y contrarrevolucionarios) y la función documental (escuela costumbrista rusa).

De tratamiento de la información y competencia digital, dado que es una buena ocasión para trabajar con fuentes diversas para procesar la información de manera crítica y creativa.

En comunicación lingüística, porque permite leer e interpretar textos de tipología diversa, da pie a efectuar diversas tareas de expresión oral y escrita y contribuye a la asimilación y manejo de un vocabulario específico de la disciplina.

Matemática, a través de la elaboración de ejes cronológicos.

Para aprender a aprender, ya que la comprensión de los fenómenos sociales de la revolución rusa requiere a su vez entender las causas y las consecuencias con las que se relacionan, facilitando una visión estratégica de las situaciones. Además, la complejidad del tema favorece el debate y hace recomendable aplicar estrategias para organizar, memorizar y recuperar la información.

XIV. Contenidos

1. Contenidos curriculares generales

El marco normativo en que se recoge el contenido curricular de Ciencias Sociales para 4º curso de la ESO es la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. En ella se dividen los contenidos curriculares de 4º de ESO en diez bloques; en el bloque 4, dedicado al imperialismo del siglo XIX y a la Primera Guerra Mundial, se definen como unidades didácticas específicas:

- El imperialismo en el siglo XIX: causas y consecuencias “La Gran Guerra” (1914-1919), o Primera Guerra Mundial.
- La Revolución Rusa.
- Las consecuencias de la firma de la Paz.
- La ciencia y el arte en el siglo XIX en Europa, América y Asia.

Se trata de un bloque en el que se estudian fenómenos y acontecimientos de un periodo de transición, entre *c.* 1870 y 1924, cuya comprensión es clave para comprender no solo la historia del siglo XX sino incluso la situación actual. Los acontecimientos de este periodo son complejos y extensos, pero su estudio es, en efecto, un paso imprescindible para la comprensión de los contenidos que los siguen. Así, la unidad didáctica dedicada a la Revolución Rusa –que no puede entenderse sin el imperialismo y la Primera Guerra Mundial– resulta indispensable para comprender el desenlace de la “Gran Guerra” y sus consecuencias, pero también para la comprensión del surgimiento de los fascismos, la creación de alianzas durante la Segunda Guerra Mundial y la geopolítica mundial posterior a esta.

2. Contenidos específicos de la unidad didáctica

i. Conceptuales

Introducción

Relevancia histórica de la Revolución Rusa: transformación en un plazo de tiempo muy corto de Rusia, aplicación por primera vez de las teorías marxistas a la formación de un Estado y consecuencias de la Revolución en el ámbito nacional ruso y en el ámbito mundial.

a. El imperio de los zares

- Características de la Rusia zarista a principios del siglo XX.
- Principales corrientes de oposición política al régimen zarista.

b. La Revolución de 1905

- Acontecimientos del Domingo Sangriento: desencadenante y consecuencias.

c. La Revolución de 1917

- Revolución burguesa: febrero de 1917.
- Revolución bolchevique: octubre de 1917.

d. La Rusia de Lenin (1917-1924)

- La consolidación del poder bolchevique y la formación de la URSS.
- La guerra civil rusa (1918-1921) y el comunismo de guerra.
- La NEP y la muerte de Lenin.

e. La URSS de Stalin (1924-1953)

- El problema de la sucesión a Lenin (1924-1928).
- La dictadura de Stalin: características del estalinismo (1928-1953).

j. Procedimentales

- Confeccionar ejes cronológicos de 1894 a 1953.
- Analizar y comentar textos relativos a la revolución rusa.
- Analizar y comentar obras del realismo ruso y carteles de propaganda revolucionaria.
- Realizar e interpretar cuadros comparativos, esquemas y mapas conceptuales de los contenidos de la unidad.
- Analizar la explicación multicausal de la caída del zarismo y del papel del proceso de industrialización en el triunfo de la revolución.
- Realizar debates sobre aspectos históricos de la unidad.
- Expresar de forma adecuada, oral y por escrito, los conocimientos adquiridos.

k. Actitudinales

- Aplicar la perspectiva histórica al estudiar las causas y acontecimientos de la Revolución Rusa, así como las diversas formas de entender la realidad social y política.
- Valorar adecuadamente las repercusiones que comporta imponer y mantener unos determinados intereses por medio de la violencia.
- Valorar con actitud crítica los sistemas autoritarios de gobierno, tomando como referencia los Derechos Humanos Fundamentales.
- Mostrar respeto hacia las ideas y opiniones de otros, respetando los turnos de palabra y fomentando la participación y el debate razonado.

l. Transversales

o Comprensión lectora, comunicación audiovisual y expresión oral y escrita

En esta unidad se trabaja con documentos, en formatos y soportes diversos: textos, imágenes, vídeos, etc. como punto de partida para elaborar comentarios, reflexiones, cuestionarios y debates.

o Manejo de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas al aprendizaje

Las TIC favorecen el acceso a información complementaria y permiten a los alumnos consolidar los conocimientos adquiridos.

o Educación cívica y constitucional y prevención de la violencia

El estudio de la Revolución Rusa proporciona el entorno adecuado para inculcar a los alumnos/as la importancia de vivir en paz y de solucionar los problemas a través de soluciones que se alejen de la violencia.

Así mismo, permite reflexionar sobre cómo la falta de igualdad política y económica entre los grupos sociales de un país puede llegar a conducir a procesos revolucionarios en los que se reivindiquen, por parte de los grupos sociales desfavorecidos, la igualdad de derechos. Al mismo tiempo es necesario destacar que los medios reivindicativos deberían ser siempre pacíficos.

m. Contenidos mínimos

De acuerdo con lo estipulado en la programación del área, los contenidos mínimos para esta unidad son:

- Reconocer los acontecimientos previos a la revolución de 1917.
- Explicar las medidas implantadas por Stalin para asegurar el desarrollo económico y el control social de la URSS.

XV. Metodología y estrategias didácticas

1. Metodología

La metodología que se aplica a esta unidad didáctica se basa en el método constructivista orientado al aprendizaje significativo por conceptos, de manera que:

1. Se aplica una metodología activa en la que el alumno tendrá un papel central y activo que le permita observar, reflexionar, participar e investigar a través del uso de recursos metodológicos variados.
2. Partimos de su nivel individual de conocimientos, capacidades y motivaciones de manera que pueda adquirir, integrar y desarrollar nuevos conocimientos y capacidades.
3. Se proponen actividades individuales y colectivas para que los alumnos logren adquirir y desarrollar su conocimiento a partir de la acumulación de experiencias personales directas o mediatizadas.

Al aplicar esta metodología, las actividades de aprendizaje deberán ir encaminadas a incidir sobre aspectos tales como:

1. Entender y aplicar conceptos básicos de la disciplina, en particular: el tiempo histórico, la simultaneidad, las relaciones causa-efecto y la multicausalidad.
2. Adquirir y/o desarrollar capacidad de análisis.
3. Ser capaz de realizar actividades de tipo manual (diagramas, esquemas o mapas).
4. Ser capaz de interpretar textos icónicos, gráficos, o expresados en cualquier otro lenguaje.
5. Ser capaz de expresarse correctamente.
6. Crear hábitos de trabajo individual.
7. Fomentar el trabajo en grupo.

2. Estrategias de didácticas

Dada la complejidad y novedad de los contenidos de la Revolución Rusa, la exposición de contenidos se basará en un enfoque cronológico, como un hilo conductor que permitirá establecer relaciones lógicas entre los acontecimientos, y en un enfoque selectivo, con el fin de adaptar y hacer asimilables los contenidos en atención al grado de desarrollo psicológico y evolutivo de los alumnos y a los límites temporales de la unidad. En cuanto a las estrategias de didácticas que se aplican a esta unidad son de tres tipos: de exposición, de demostración y de indagación.

- **Las estrategias de exposición**

Con ellas se presentan a los alumnos, oralmente o mediante textos escritos, los contenidos de la unidad que deben asimilar. Se aplican sobre todo a contenidos conceptuales y a la introducción de los contenidos procedimentales. Son especialmente útiles para realizar planteamientos introductorios que ayuden a establecer una visión general de cada parte de la unidad y a destacar los puntos de mayor relevancia. En esta unidad se aplica la estrategia de exposición abierta, que permite y motiva la participación de los alumnos, dando lugar a reflexión, indagación y debate.

- **Las estrategias de demostración**

Son especialmente útiles para la enseñanza de contenidos procedimentales. Se desarrollan en tres pasos: en un primer momento el docente presenta los materiales de trabajo y muestra cómo se desarrolla la actividad mediante un ejemplo práctico; a continuación los alumnos realizan la actividad contando en todo momento con la retroalimentación del profesor.

- **Las estrategias de indagación**

Las estrategias didácticas de indagación consisten, principalmente, en presentar al alumno documentos (fuentes primarias y secundarias) de las que extraerá contenidos siguiendo las pautas de las actividades que se le proporcionan. Son aplicables a la enseñanza de contenidos procedimentales y actitudinales.

Todas ellas se combinan con la estrategia de interrogación, como medio para facilitar la intervención de los alumnos y dirigir las actividades.

XVI. Actividades. Desarrollo de la unidad didáctica

1. Temporalización

SEMANA	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves
1 ^a	Introducción	Imperio de los zares		Revolución 1905
2 ^a			Revolución febrero 1917	Revolución octubre 1917
3 ^a		La Rusia de Lenin	La URSS de Stalin	
4 ^a	<i>Actividad de innovación</i>	<i>Actividad de innovación</i>	Revisión	Examen

2. Secuenciación de la unidad didáctica

1ª sesión			
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	RECURSOS
Introducción a la unidad	Evaluación de conocimientos previos sobre la UD.	Cuestionario <i>one-minute paper</i> y puesta en común de resultados.	Mini cuestionario verbal y pizarra para puesta en común.
	Presentación y explicación sobre la relevancia histórica de la Revolución Rusa.	Método expositivo y participativo en el que los alumnos intervienen aportando ideas a la explicación del profesor.	Oral.
	Realización de un eje cronológico que relacione la I Guerra Mundial y la Rusia Zarista.	Método demostrativo: tras una exposición teórica, los alumnos completan el eje y aportan sus conocimientos previos.	PowerPoint y modelo de eje cronológico.
2ª sesión			
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	RECURSOS
La Rusia zarista	Webquest (búsqueda de información por internet).	Método por descubrimiento: realización de una actividad de búsqueda, selección y tratamiento de la información.	Webquest Creator 2; documentos y páginas de internet.
	Evaluación de los conocimientos adquiridos en la sesión.	Método interactivo.	Aplicación <i>online</i> Kubbu.
3ª sesión			
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	RECURSOS
La revolución de 1905	Explicación de la guerra Ruso-Japonesa.	Método expositivo abierto, en el que se invitará a la participación de los alumnos.	PowerPoint: mapa y carteles propagandísticos de la época.
	Explicación de la revolución de 1905.	Método expositivo abierto, en el que se invitará a la participación de los alumnos.	PowerPoint: con ayuda de imágenes y textos de la época.
	Comentario de un texto sobre los acontecimientos del Domingo Sangriento.	Método interrogativo. El comentario de texto se realizará en pequeños grupos con una metodología activa, cooperativa y analítica.	Copias en papel del texto y el cuestionario.
4ª sesión			
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	RECURSOS
La revolución de febrero de 1917	Explicación de la revolución de febrero de 1917.	Método expositivo abierto.	PowerPoint con imágenes y textos de la época.
	Elaboración de un mapa conceptual.	Los alumnos trabajarán individualmente siguiendo una metodología analítica con	Apuntes de la sesión.

		la supervisión del profesor.	
	Introducción de los acontecimientos estudiados en el eje cronológico comenzado en la 1ª sesión.	Método cooperativo: los alumnos trabajarán en pequeños grupos para completar el eje, con una metodología activa y analítica.	Apuntes de las sesiones anteriores.
4ª sesión			
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	RECURSOS
La revolución de octubre de 1917	Explicación de la revolución de octubre de 1917 con ayuda de imágenes y textos de la época.	Método expositivo abierto, que se combinará con el método interrogativo para destacar las diferencias entre las dos revoluciones.	PowerPoint con imágenes y textos de la época.
	Elaboración de un mapa conceptual.	Los alumnos trabajarán individualmente siguiendo una metodología analítica con la supervisión del profesor.	Apuntes de la sesión.
	Introducción de los acontecimientos estudiados en el eje cronológico.	Método cooperativo: los alumnos trabajarán en pequeños grupos para completar el eje, con una metodología activa y analítica.	Apuntes de las sesiones anteriores.
5ª sesión			
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	RECURSOS
La Rusia de Lenin	Explicación de la época de Lenin.	Método expositivo abierto y participativo.	PowerPoint con imágenes y textos de la época.
	Realización de un comentario de texto.	Método interrogativo. El comentario de texto se realizará en pequeños grupos con una metodología activa, cooperativa y analítica.	Copias en papel del texto y el cuestionario.
6ª sesión			
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	RECURSOS
La URSS de Stalin	Explicación de la época de Stalin.	Método expositivo.	PowerPoint con imágenes y textos de la época.
	Realización de un comentario de carteles de propaganda.	Método interrogativo a partir de los conocimientos adquiridos, con una metodología activa, crítica y deductiva.	Imágenes de la época y cuestionario.
7ª sesión			
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	RECURSOS
	Introducción de los acontecimientos estudiados en el eje	Método cooperativo: los alumnos trabajarán en pequeños grupos para	Apuntes de las sesiones anteriores.

	cronológico.	completar el eje, con una metodología activa y analítica.	
Revisión	Batería de actividades de repaso.	Método interrogativo y participativo. Los alumnos completarán individualmente sus actividades a partir de la puesta en común en el aula.	Apuntes y actividades realizadas por los alumnos durante la unidad didáctica. Cuestionario.
8ª sesión			
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	RECURSOS
Evaluación	Realización de un examen para evaluar los contenidos conceptuales y los procedimentales.	Examen individual.	Pliero de examen.

XVII. Medidas para el alumnado con necesidades específicas

Para atender a la diversidad en el aula se proponen diversas medidas en función de las distintas necesidades:

Para alumnos que quieran profundizar en los contenidos de la unidad, ya sea por interés personal o por tener una alta capacidad, se proponen actividades de refuerzo y ampliación de índole voluntaria (aunque evaluables):

- Lectura del libro: Eslava Galán, J. (2017). *La Revolución Rusa contada para escépticos*. Barcelona: Planeta.

- Visionado del documental:

Aleksandrov, G. (Productor), & Swallow, N. (Director). (1967). *Diez días que estremecieron el mundo* (TV) [cinta cinematográfica]. URSS: AP Novosti.

Disponible aquí: <https://www.youtube.com/watch?v=Kavoek14G44>

- Visionado de la película:

Faysiev, J., Ernst, K. (Productores), & Kravchuk, A. (Director). (2008). *El Almirante* [cinta cinematográfica]. Rusia: Dago Productions.

Disponible aquí: <https://www.youtube.com/watch?v=SWDrSLaHZR4>

- Visionado de la película: Arndt, S. (Productor), & Becker, W. (Director). (2003). *Good bye Lenin!* [cinta cinematográfica]. Alemania: Sony Pictures Classics.

Para alumnos que requieran medidas específicas de intervención educativa básicas, se propone:

- Adaptar materiales didácticos y variar la metodología.

- Proponer actividades diferenciadas y grupos flexibles.

- Cambiar el ritmo (acelerar/frenar) de la explicación.

- Priorizar elementos curriculares.

XVIII. Criterios e instrumentos de evaluación

○ **Los criterios de evaluación:**

- Saber contextualizar en el tiempo histórico los acontecimientos de la Revolución Rusa.
- Reconocer los acontecimientos previos a la revolución de 1917.
- Saber diferenciar entre las revoluciones de 1905, febrero de 1917 y octubre de 1917.
- Conocer los principales cambios que representó la revolución rusa.
- Explicar las medidas implantadas por Stalin para asegurar el desarrollo económico y el control social de la URSS.
- Saber utilizar los términos propios de este tema.

○ **Los instrumentos de evaluación**

- La observación directa del trabajo y participación del alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje, que se valorará junto al trabajo en grupo y la participación activa en la clase.
- El cuaderno de clase, con los apuntes y las actividades y trabajos realizados, que se revisará y calificará con ocasión del control de cada unidad didáctica.
- Los exámenes escritos y orales.

○ **Criterios de calificación**

Se realizarán controles por escrito de cada unidad didáctica, además de pruebas orales en algunas de ellas. El conjunto de estos controles contará un 60% de la nota final de evaluación; a ello se sumará la nota del examen de evaluación, que sumará un 20%. El trabajo diario del alumno (cuaderno, actividades y trabajos) y su actitud y participación, contarán un 20% de la nota global.

En las pruebas escritas las faltas de redacción, expresión y ortografía serán penalizadas; en cada prueba se indicará cuál será esa penalización.

Las pruebas de cada unidad didáctica harán constar en su hoja de enunciados la puntuación que corresponde a cada uno de los ejercicios: mínimo 1 y máximo 10.

XIX. Anexos

1ª SESIÓN (Y SIGUIENTES): EJE CRONOLÓGICO DE LA REVOLUCIÓN RUSA

		LA REVOLUCIÓN RUSA	
		1894	↓ ↓ IMPERIO DE LOS ZARES
		↓ ↓	
		1905	-----
		↓ ↓	
LA I GUERRA MUNDIAL		1914	IMPERIO DE LOS ZARES
GUERRA DE ----- -----	COMIENZO IGM (28-7-1914) ----- -----		
		↓ ↓	
GUERRA DE ----- -----	----- ----- ----- Tratado de Brest-Litovsk (1918)	1917	Abdica ----- Rusia sale de la guerra (1917) Tratado de Brest-Litovsk (1918) Asesinato de -----
		↓ ↓	REVOLUCIÓN DE ----- ----- REVOLUCIÓN DE ----- -----
FIN DE LA IGM	----- (11-11-1918)	1918	
TRATADOS DE PAZ (1919-1920)	----- -----	↓ ↓	Dictadura del ----- ----- Economía: ----- -----
		1921	GUERRA ----- (1918-1921)
		1922	Creación de ----- ----- LA URSS (Unión de ----- -----)
		↓ ↓	
		1924	Muere ----- ----- Lucha por el poder: ----- contra -----
		↓ ↓	
		1927	Stalin se convierte en ----- ----- ----- -----
		↓ ↓	
		1953	Muere Stalin

		LA REVOLUCIÓN RUSA		
		1894	Nicolás II sube al trono	↓ ↓ IMPERIO DE LOS ZARES
		↓ ↓		
		1905	Domingo sangriento	REVOLUCIÓN DE 1905
		↓ ↓		
LA I GUERRA MUNDIAL				
GUERRA MOVIMIENTOS	DE	1914	COMIENZO IGM (28-7-1914) Declaraciones de guerra: formación de bloques	Rusia entra en la IGM IMPERIO DE LOS ZARES
		↓ ↓		
GUERRA TRINCHERAS	DE	1917	EEUU entra en la guerra	REVOLUCIÓN DE FEBRERO 1917
			Abdica Nicolás II	
			Rusia sale de la guerra	REVOLUCIÓN DE OCTUBRE 1917
			Tratado de Brest-Litovsk	
FIN DE LA GUERRA		1918	Asesinato de Nicolás II y su familia	
		↓ ↓		
TRATADOS DE PAZ (1919-1920)			ARMISTICIO (11-11-1918)	
			Tratado de Versalles (28-6-1919)	Dictadura del partido único (PCUS)
				GUERRA CIVIL RUSA (1918-1921)
		1921	Comunismo de guerra	
		1922	Creación de la URSS	
		↓ ↓		
		1924	Muere Lenin	LA URSS (UNIÓN DE REPÚBLICAS SOCIALISTAS SOVIÉTICAS)
		↓ ↓		
		1927	Lucha por el poder: Trotski - Stalin	
		1927	Stalin se convierte en dictador	
		↓ ↓		
		1953	Muere Stalin	LA URSS DE STALIN

2ª SESIÓN: WEBQUEST SOBRE LA RUSIA ZARISTA PRERREVOLUCIONARIA

La actividad está disponible en: <http://www.webquestcreator2.com/majwq/ver/ver/32367>

LA RUSIA ZARISTA PRERREVOLUCIONARIA HISTORIA SECUNDARIA

[Introducción](#) [Tarea](#) [Proceso](#) [Recursos](#) [Evaluación](#) [Conclusión](#)

INTRODUCCIÓN

¡Bienvenidos, chicas y chicos!

Vamos a comenzar el tema de la **Revolución Rusa**, en el que trabajaremos durante las dos próximas semanas.

Para poder **comprender todos los sucesos que tuvieron lugar** durante ese complejo y fascinante periodo de la historia, **necesitamos entender cómo eran las cosas en Rusia a principios del s. XX**.

Y eso **lo conseguiremos a través de las actividades que os propongo** en esta Web Quest, así que **leed y seguid cuidadosamente las indicaciones para completar todas las actividades y descubrir toda la información que necesitáis**.

Por supuesto, **yo estoy disponible para resolver cualquier duda**.

¡Que comience la búsqueda!

LA RUSIA ZARISTA PRERREVOLUCIONARIA HISTORIA SECUNDARIA

[Introducción](#) [Tarea](#) [Proceso](#) [Recursos](#) [Evaluación](#) [Conclusión](#)

TAREA

Vuestra tarea consistirá en **realizar las actividades y exponer la información en una presentación de diapositivas**.

ACTIVIDAD 1

Definir de la manera más completa posible:

- Zarismo.
- Autocracia
- Sociedad estamental

ACTIVIDAD 2

Describir estos aspectos de la Rusia zarista de principios del s. XX:

- La sociedad
- La economía
- La política

ACTIVIDAD 3

Elaborar una pirámide que refleje la sociedad rusa.

ACTIVIDAD 4

Completar la tabla con las características de los tres principales partidos de la oposición política al Zar: [Tabla oposición política al zar](#)

PROCESO

Para realizar esta Web Quest, formaréis **equipos de 3 personas**.

Cada persona utilizará su ordenador.

Realizaréis las tareas en orden y todo el equipo trabajará simultáneamente cada tarea, siguiendo esta dinámica de trabajo:

1. Os repartireis los recursos propuestos para cada tarea.
2. Cada miembro del equipo leerá su fuente y anotará la información más importante que encuentre sobre cada tema.
3. Compartiréis la información que habéis encontrado y, antes de ponerlos a redactar, llegaréis a un acuerdo sobre lo que queréis que aparezca en vuestra presentación final.
4. La tarea de crear y completar la presentación puede hacerse en un solo ordenador, pero todos colaboraréis en la redacción.
5. Podéis ilustrar vuestras presentaciones con imágenes relacionadas con el tema (esto es opcional).

La documentación para las tareas 2, 3 y 4 es común.

El tiempo estimado para realizar la actividad es de **40 minutos**.

Dedicaremos los **10 minutos restantes** a realizar una **mini-evaluación** de conocimientos adquiridos.

EVALUACIÓN

Esta tarea de Web Quest se valorará sobre 10, de la siguiente manera:

5 puntos asignados al grupo (todos los miembros de cada grupo recibirán la misma puntuación):

- Orden, claridad expositiva y corrección ortográfica de la presentación: 1 punto.
- Contenidos correctos y adecuados de la presentación: 4 puntos.

5 puntos asignados de manera individual (cada estudiante será evaluado de manera independiente):

- Participación, iniciativa y trabajo en equipo: 3 puntos.
- Buen comportamiento y respeto a los compañeros y al profesor: 1 punto.
- Mini-evaluación de conocimientos adquiridos: 1 punto.

*Descarga y completa este archivo para realizar tu mini-evaluación: [Mini-exámen Rusia zarista](#)

La puntuación obtenida en esta tarea cuenta como el 20% de la nota de la unidad.

CONCLUSIÓN

Y... ¡ya hemos terminado! ¡Buen trabajo!

Con lo que hemos averiguado en esta búsqueda ya estamos preparados para comprender la Revolución Rusa.

Nos vemos en la próxima sesión. 😊

Materiales complementarios a la webquest:

TABLA DE LA OPOSICIÓN POLÍTICA AL ZAR (corresponde al apartado: “tarea”)

PARTIDO	BASES SOCIALES	LÍDER/ES	PROPUESTA POLÍTICA

MINI EXAMEN DE EVALUACIÓN (corresponde al apartado: “evaluación”)

La actividad de evaluación está generada a través de la aplicación Kubbu, a la que solo tienen acceso los alumnos cuando el profesor les da acceso. Por motivos prácticos, el enlace que aparece en la webquest da acceso a copias en pdf de los ejercicios interactivos.

LA OPOSICIÓN POLÍTICA		LA OPOSICIÓN POLÍTICA	
PARTIDO 1	PARTIDO 2	PARTIDO 3	NS/NC
	Partido Demócrata-constitucionalista		Kerenski
Burguesía		Partido Obrero Social Demócrata Ruso	
	Reforma agraria y redistribución de tierras		
		Partido Socialista-revolucionario	
	Proletariado industrial		
Revolución social según ideas marxistas	Lenin	Campesinado	
			Reformas políticas y régimen parlamentario

ACROSS:

- Persona que se dedica a las labores agrícolas.
- Sociedad dividida en estamentos. Se caracteriza por su inercia y su estabilidad.
- Sistema político propio de Rusia (del s. XVI al XX) en el que el zar tenía todo el poder.

DOWN:

- Sistema de gobierno que concentra todo el poder en manos de una persona.
- Grupo social estable que se define por compartir un estilo de vida en común o una misma función social.
- Obrero, en la época de la Revolución Industrial.
- Dinastía de los zares de Rusia.
- Gobernantes autocráticos de Rusia. El nombre viene de los antiguos césares.

CUESTIONARIO SOBRE LA RUSIA ZARISTA

created with kubbu.com

1. La población en Rusia era:

- A Poco numerosa. La mayoría eran campesinos.
- B Muy numerosa. Casi todos vivían en las ciudades.
- C Muy numerosa. La mayoría eran campesinos.
- D Todos altos y rubios.

2. ¿Qué tipo de sociedad había en Rusia a principios del s. XX?

- A Estamental: dividida en grupos con un estilo de vida común.
- B Clasista: había pocos pobres y muchos ricos.
- C Estamental: todos iguales en derechos y deberes.
- D Incomprensible.

3. ¿Cómo era la economía en Rusia en esa época?

- A Próspera y adecuada a las necesidades de todos.
- B Basada en la agricultura y anticuada respecto a Europa.
- C Basada en la industria y anticuada respecto a Europa.
- D Iba bien, gracias.

4. ¿Cómo era la política en Rusia en esa época?

- A El zar tenía el poder absoluto. No había separación de poderes.
- B El zar gobernaba pero había separación de poderes.
- C El zar no tenía poder real, gobernaba el congreso.
- D Nadie gobernaba, no tenían tiempo.

5. ¿Qué ocurría con la oposición política al zar antes de la Revolución Rusa?

- A Era muy activa: había reuniones públicas y mítines frecuentes.
- B Estaba prohibida y perseguida por la policía del zar.
- C Los partidos más radicales estaban prohibidos, los otros no.
- D No existía, todos estaban muy contentos con el zarismo.

6. ¿Había industria en esa época?

- A Sí, era una de las más avanzadas y potentes del mundo.
- B No, la única fuente de riqueza era la agricultura y el comercio.
- C Sí, era incipiente, insuficiente y financiada con capital extranjero.
- D No, los rusos preferían la artesanía.

3ª SESIÓN: COMENTARIO DE TEXTO

«¡Señor! Nosotros, obreros de San Petersburgo, nuestras mujeres, hijos y ancianos inválidos, llegamos ante ti para pedir justicia y protección. Estamos en la miseria, oprimidos y cargados con trabajo excesivo, tratados como esclavos que deben soportar pacientemente su amarga suerte y callar. Creemos que es preferible morir que prolongar insoportables sufrimientos.

Hemos abandonado el trabajo y declarado a los patronos nuestro propósito de no reintegrarnos al mismo hasta que satisfagan nuestras demandas. Pedimos pocas cosas. Nuestra primera petición es que los patronos examinen con nosotros las peticiones. Esto ha sido rechazado, así como el derecho de hablar de nuestras necesidades. También han considerado nuestro deseo de disminuir el horario de trabajo hasta las ocho horas diarias, de convenir el salario [...], de que se mejoren las condiciones de trabajo. Según los patronos, todo es ilegal; nuestras demandas, un crimen.

¡Señor! Estamos aquí más de 300.000 hombres [...]. Cualquiera que entre nosotros intente elevar su voz para defender los intereses de la clase obrera será aprisionado y deportado [...].

¡Señor!, ¿esto es conforme con las leyes divinas, en cuya virtud gobernáis? Por esto, nos hemos congregado cerca de los muros de tu palacio. Es aquí donde buscamos el último saludo. No rehúses proteger a tu pueblo. Sácale de la tumba de la arbitrariedad, de la miseria y de la ignorancia.

Ordena inmediatamente convocar a los representantes de todas las clases y órdenes del pueblo ruso. Y para esto, manda que las elecciones a la Asamblea Constituyente se hagan según el sufragio universal, secreto e igual. Es nuestra petición más importante».

- a) ¿A quién va dirigido el texto?
- b) ¿Quiénes crees que ha escrito estas palabras?
- c) Enumera las peticiones laborales que solicitan
- d) ¿Qué pretenden hacer si no se les concede lo que piden?
- e) ¿Qué piensan las personas que escriben el texto que sucederá con aquellos que intentan «defender los intereses de la clase obrera»?
- f) ¿Qué solicitan desde el punto de vista político? Explícalo.
- g) ¿A qué hecho histórico hace referencia?
- h) ¿Qué respuesta obtuvieron por parte de las autoridades?
- j) ¿Qué consecuencias trajo este hecho?

59. Protagonistas de la historia: Lenin

Vladímir Ilich Uliánov, «Lenin» (1870-1924), nació en Simbírsk (posteriormente Uliánovsk). En 1891 se licenció en derecho en la Universidad de San Petersburgo. En esta ciudad entró en contacto con los círculos marxistas. En 1895 fue detenido y enviado a Siberia. Tras su puesta en libertad en 1900, emigró a Europa central y creó el periódico socialdemócrata *Iskra* (La Chispa). En sus numerosos artículos de prensa y su tratado *¿Qué hacer?* (1902) trazó las líneas maestras de sus ideas revolucionarias. Desarrolló el concepto de una cúpula dirigente dentro del partido, que debería asumir la dirección del proletariado en su lucha por el socialismo y el comunismo. Sus puntos de vista provocaron una escisión, en 1903, en el seno del Partido Socialdemócrata Obrero ruso, a raíz de la cual él mismo asumió la dirección del sector más radical, los bolcheviques, frente a los más moderados, los mencheviques. Cuando estalló la Primera Guerra Mundial, fue encarcelado por la policía austriaca y enviado al exilio en Suiza. Habiendo abandonado la esperanza de que la revolución proletaria pudiera tener lugar en Rusia, quedó muy sorprendido por el estallido de la Revolución de febrero de 1917.



Lenin fue el impulsor de la Revolución bolchevique de 1917.

Debido a su propósito de poner fin a la participación rusa en la Primera Guerra Mundial para consolidar la Revolución, los alemanes organizaron su regreso a Rusia, donde llegó en abril de 1917. Las peticiones que realizó en sus Tesis de abril no fueron atendidas. Acusado de complicidad en el intento de golpe de Estado de julio de 1917, tuvo incluso que refugiarse en Finlandia. Allí escribió *El Estado y la revolución* (1917), en donde desarrolló la noción de la dictadura del proletariado y justificó el uso del terror. La crisis resultante de la guerra y el rápido deterioro de la economía rusa jugaron a su favor, y el 25-26 de octubre de 1917 sus lugartenientes, Trotski y Zinoviev, emprendieron la Revolución bolchevique.

Tras el triunfo de la Revolución, Lenin se convirtió en el presidente del Consejo de Comisarios del Pueblo, es decir, en el presidente del nuevo Gobierno soviético. En 1922 sufrió dos embolias que le privaron de la facultad de hablar y del movimiento durante casi todo el año de 1923, lo que le incapacitó para frenar la subida de Stalin al poder.

Jan P. I. Wessing
Historia universal del siglo XX. Diccionario/Oxford-Complutense
Complutense (Adaptación)

Actividades

- 1 ¿Por qué se considera a Lenin el líder indiscutible de la Revolución rusa?
- 2 Indica sus aportaciones teóricas al proceso revolucionario.
- 3 ¿Quién sucedió a Lenin en el poder?
- 4 Haz una valoración crítica de la figura de Lenin.

6ª SESIÓN: COMENTARIO DE CARTELES DE PROPAGANDA DE LA REVOLUCIÓN RUSA

1. Comentario de las imágenes 1 y 2. Observad atentamente estos carteles y atended a las explicaciones del profesor. Vamos a responder a las preguntas con la colaboración de todos:

Imagen 1	Imagen 2
	

<p>1. Describid cada una de las imágenes, identificando:</p>
<p>-los personajes:</p>
<p>- los símbolos:</p>
<p>- la relación de los colores con el tema:</p>
<p>2. Inventad un título a cada una de las imágenes y explicad cuál creéis que fue la intencionalidad o mensaje de los autores.</p>
<p>3. Explicad brevemente:</p>
<p>- en qué periodo de la Revolución Rusa se hicieron:</p>
<p>- quién la hizo (qué bando, partido o facción):</p>
<p>- a quién va dirigida:</p>

2. Comentario de las imágenes 3 y 4. Contestad el cuestionario siguiendo la dinámica del caso anterior. Esta vez seguiréis el sistema de “lápices al centro”, es decir, tenéis que llegar a un consenso antes de escribir en vuestro cuestionario. (10 puntos)

Imagen 3	Imagen 4
 <p>Тов. Ленин ОЧИЩАЕТ ЗЕМЛЮ ОТ НЕЧИСТИ.</p>	 <p>СПАСИБО ЛЮБИМОМУ СТАЛИНУ - ЗА СЧАСТЛИВОЕ ДЕТСТВО!</p> <p><small>463. Говарков В. Спасибо любимому Сталину — за счастливое детство! 1936</small></p>

1. Describid cada una de las imágenes, identificando:	3
-los personajes:	
- los símbolos:	
- la relación de los colores con el tema:	
2. Inventad un título a cada una de las imágenes y explicad cuál creéis que fue la intencionalidad o mensaje de los autores.	2
3. Explicad brevemente:	3
- en qué periodo de la Revolución Rusa se hicieron:	
- quién la hizo (qué bando, partido o facción):	
- a quién va dirigida:	
4. ¿Para qué sirve un cartel de propaganda?	2

7^{aa} SESIÓN: REVISIÓN

1. **Línea temporal de la Revolución Rusa: completa la línea temporal de tu cuaderno.**
2. **La situación de Rusia a principios del s. XX: elige la respuesta correcta.**

2.1. La población en Rusia era:

- a) Muy numerosa. La mayoría eran campesinos. Había poca mortalidad.
- b) Muy numerosa. Casi todos vivían en las ciudades. La natalidad y la mortalidad eran muy altas.
- c) Muy numerosa. La mayoría eran campesinos. La natalidad y mortalidad eran muy altas.
- d) Todos altos y rubios.

2.2. La sociedad en Rusia era:

- a) Estamental: había diferencias sociales muy claras y nadie podía cambiar fácilmente su destino.
- b) Estamental: todos eran iguales ante la ley y podían mejorar su situación si trabajaban.
- c) Estamental: había pocos pobres y muchos ricos.
- d) Incomprensible.

2.3. La economía en Rusia:

- a) Se basaba en la agricultura y era próspera y adecuada a las necesidades de Rusia por lo que nadie pasaba hambre.
- b) Se basaba en la agricultura, era anticuada respecto a otras economías europeas y no alcanzaba a cubrir las necesidades de todos.
- c) Se basaba en la industria y era anticuada respecto a otras economías europeas.
- d) Iba bien, gracias.

2.4. La política en Rusia consistía en que:

- a) El zar tenía el poder absoluto, apoyado por la nobleza, el ejército y la Iglesia. Los partidos de la oposición estaban prohibidos y perseguidos por la policía secreta.
- b) El zar tenía un poder limitado por la nobleza y el ejército. Había libertad de reunión y de opinión.
- c) El zar tenía el poder absoluto, apoyado por los bolcheviques.
- d) Todos los rusos votaban a la vez, a mano alzada (los 175 millones).

2.5. De los partidos de la oposición, los bolcheviques eran los que:

- a) Seguían las ideas de Marx pero aceptaban que las cosas siguieran como estaban.
- b) Seguían las ideas de Marx y querían la revolución burguesa y poder para la Duma.
- c) Seguían las ideas de Marx y querían la revolución obrera: dictadura del proletariado.
- d) Mejor cantaban.

3. Los episodios de la Revolución Rusa: completa la tabla... y el esquema

EPISODIOS →	ENERO DE 1905	FEBRERO DE 1917	OCTUBRE DE 1917
SE REBELAN:	<i>Campesinos y obreros.</i>	<i>Campesinos, obreros y ejército.</i>	<i>El Partido Bolchevique (Lenin).</i>
CONTRA:	<i>El Zar Nicolás II.</i>	<i>El Zar Nicolás II.</i>	<i>El Gobierno Provisional.</i>
CAUSAS			
SUCESOS			
CONSECUENCIAS			

EPISODIOS → La Guerra Civil Rusa: esquema de los 2 bandos.

4. Algunos términos muy importantes: empareja los términos.

4.1. ¿Quién es quién?

- | | |
|--------------------|---------------------------------------|
| 1. Trotski | a) Último zar de Rusia |
| 2. Rasputín | b) Líder del Partido Bolchevique |
| 3. Lenin | c) Dictador de la URSS |
| 4. Pope Gapón | d) Dirigió el Ejército Rojo |
| 5. Nicolás Romanov | e) Consejero de los zares |
| 6. Stalin | f) Se manifestó el Domingo Sangriento |

4.2. ¿Cómo definimos?

- | | |
|-----------------------------|---|
| 1. Tratado de Brest-Litovsk | a) Asambleas de campesinos, obreros y soldados |
| 2. Duma | b) Parlamento ruso |
| 3. Gulag | c) Policía Secreta del zar |
| 4. Ochrana | d) Salida de Rusia de la IGM |
| 5. Soviets | e) Campos de trabajos forzados en la URSS de Stalin |

8ª SESIÓN: COMENTARIO DE TEXTO

TEMA 7. LA REVOLUCIÓN RUSA		
Nombre:	Fecha:	
Apellidos:	Grupo:	

1. Explica la situación en Rusia a comienzos del S.XX desde el punto de vista:	2	
---	----------	--

- a) Demográfico (población):
-
-
- b) Social:
-
-
- c) Económico:
-
-
- d) Político:
-
-
-

2. Fíjate en la imagen y contesta a las preguntas:	0,50	
---	-------------	--

	<p>Ilya Repin, <i>Procesión de Pascua en Kursk (1883)</i></p> <p>Este cuadro representa la sociedad en la época zarista. ¿Qué clases sociales aparecen representadas? ¿Cómo ve el autor las relaciones entre las clases sociales?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
---	--

3. Di quiénes eran estos personajes:	1	
---	----------	--

- a) Nicolás Romanov:
- b) Lenin:
- c) Trotski:
- d) Stalin:

4. Explica de qué manera influyó la Primera Guerra Mundial en la Revolución Rusa desde el punto de vista:	0,75	
--	-------------	--

- a) Militar:
-
- b) Económico:
-
- c) Político:
-

5. Completa la tabla:	2	
------------------------------	----------	--

FEBRERO DE 1917	OCTUBRE DE 1917
Causas:	Causas:
Sucesos:	Sucesos:
Consecuencias:	Consecuencias:

6. Haz un esquema sobre los bandos que se enfrentaron en la guerra civil rusa de 1918.	1	
---	----------	--

7. Indica si estas definiciones son VERDADERAS o FALSAS. Corrige las que sean falsas.	1,25	
--	-------------	--

a) El Tratado de Brest-Litovsk entre Rusia y Japón sirvió a Rusia para salir de la I Guerra Mundial.

.....

b) Los soviets eran asambleas de obreros, campesinos y abogados.

.....

c) Los bolcheviques tenían ideas marxistas y querían hacer una revolución burguesa.

.....

d) El hombre que dirigió el Ejército Rojo en la Guerra Civil Rusa fue el pope Gapón.

.....

f) Un gulag es un campo de trabajo al que enviaban a los amigos de Stalin.

.....

8. Fíjate en la imagen y contesta a las preguntas:	0,50	
---	-------------	--



Cartel revolucionario ruso (1917)
 Este cartel nos habla de las revoluciones de 1905 y 1917. ¿A qué partido político apoya el cartel? ¿Qué mensaje transmite?

.....

.....

.....

.....

.....

.....