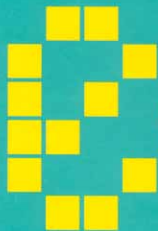


PROGRAMA
DE DIVERSIFICACIÓN
CURRICULAR

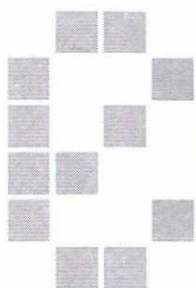
ÁMBITO

LINGÜÍSTICO-SOCIAL



2

EDUCACIÓN
SECUNDARIA
OBLIGATORIA



2

EDUCACIÓN
SECUNDARIA
OBLIGATORIA

PROGRAMA
DE DIVERSIFICACIÓN
CURRICULAR

ÁMBITO
LINGÜÍSTICO-SOCIAL

Título:

PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR. Ámbito Lingüístico-Social.

AUTORES:

José Ignacio Madalena Calvo

Felipe Zayas Hernando

©GENERALITAT VALENCIANA
Conselleria d'Educació i Ciència
Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
Dirección General de Renovación Pedagógica

1ª Edición
D.L.: V-3414-1995
I.S.B.N.: 84-482-1110-3
N.I.P.O.: 176-95-331-6
Imprenta:
Graphic-3 S.A.
Pol. Ind. Ciudad Mudeco, Quart de Poblet - VALENCIA

ÍNDICE



PRÓLOGO

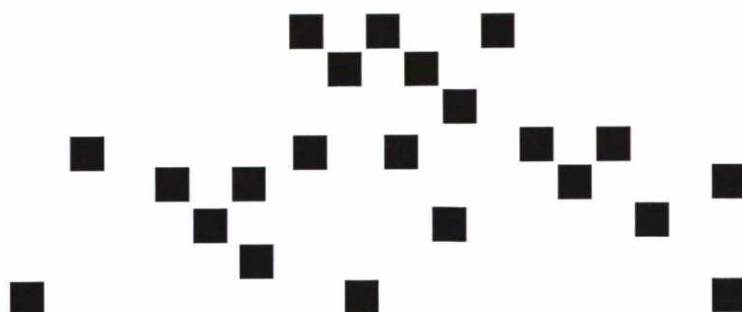
I. BASES CURRICULARES

- Delimitación del objeto de aprendizaje en el ámbito
- Objetivos
- Criterios de evaluación

II. PROPUESTA DE PROGRAMACIÓN

III. MATERIAL CURRICULAR

- Anexo para la edición del Ministerio de Educación y Ciencia
- Los movimientos migratorios
- Desequilibrios territoriales y desigualdades sociales en España
- La transición a la democracia en España







PRÓLOGO



En este periodo de implantación anticipada de los Programas de Diversificación Curricular, se hace necesario orientar al profesorado que imparte las nuevas enseñanzas correspondientes al ámbito lingüístico y social con materiales que faciliten su trabajo. El reto que supone para los centros educativos afrontar la puesta en marcha de los Programas de Diversificación merece no sólo un cumplido reconocimiento, sino también un apoyo por parte del Ministerio, mediante la publicación de distintos materiales orientadores .

Con esta finalidad, y en virtud de los acuerdos de coedición firmados por este Ministerio con todas las Comunidades Autónomas del Estado español, se presentan estos materiales didácticos -elaborados para el trabajo en el ámbito lingüístico y social en la Comunidad Valenciana- que inician una línea de publicaciones cuyo objetivo es servir de apoyo a las áreas específicas de los programas de diversificación, proporcionando sugerencias de programación y unidades didácticas que ayuden a desarrollar y concretar en la práctica el currículo de dichas áreas.

Los materiales que aquí se presentan son producto del trabajo iniciado en la Comunidad Valenciana durante el curso 94-95 con respecto a la implantación de los Programas de Diversificación Curricular en algunos centros. Dichos materiales son el fruto de la estrecha colaboración entre los asesores de la *Conselleria d' Educació* y el profesorado de algunos centros de Educación Secundaria Obligatoria, que ha participado activamente tanto en la puesta en marcha de tales programas como en la elaboración y experimentación de las unidades didácticas.

La configuración del ámbito y el desarrollo de la programación han tomado como punto de partida el currículo de las áreas de Lengua y Literatura y de "Ciencias Sociales, Geografía e Historia", establecidos para la Comunidad Valenciana, los cuales toman como marco de referencia el Decreto de enseñanzas mínimas (R.D. 1007/1991 de 14 de junio) que establece el currículo prescriptivo para todo el Estado. Este hecho permite que estos materiales puedan ser utilizados en el desarrollo del ámbito lingüístico y social en los centros de gestión del Ministerio de Educación y





Ciencia con las pertinentes modificaciones, para las que se incluyen sugerencias y orientaciones básicas en el anexo de la presente edición.

Ante el desafío que representa la puesta en práctica de los programas de diversificación, elemento clave en el proceso de implantación de la Educación Secundaria Obligatoria, se hace inexcusable agradecer su dedicación al profesorado implicado en dichos programas, sin cuyo empeño e interés cualquier material resultaría inútil.

EL DIRECTOR DEL CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR

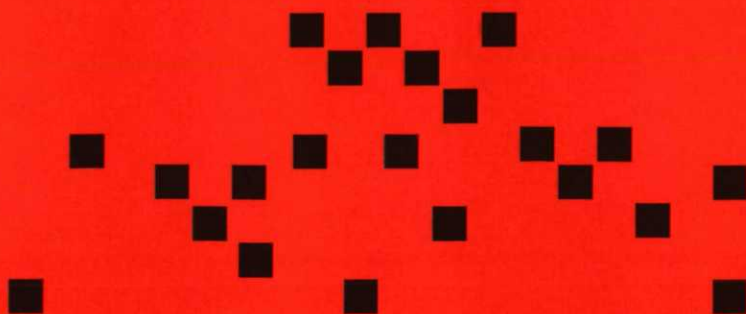
MIGUEL SOLER GRACIA

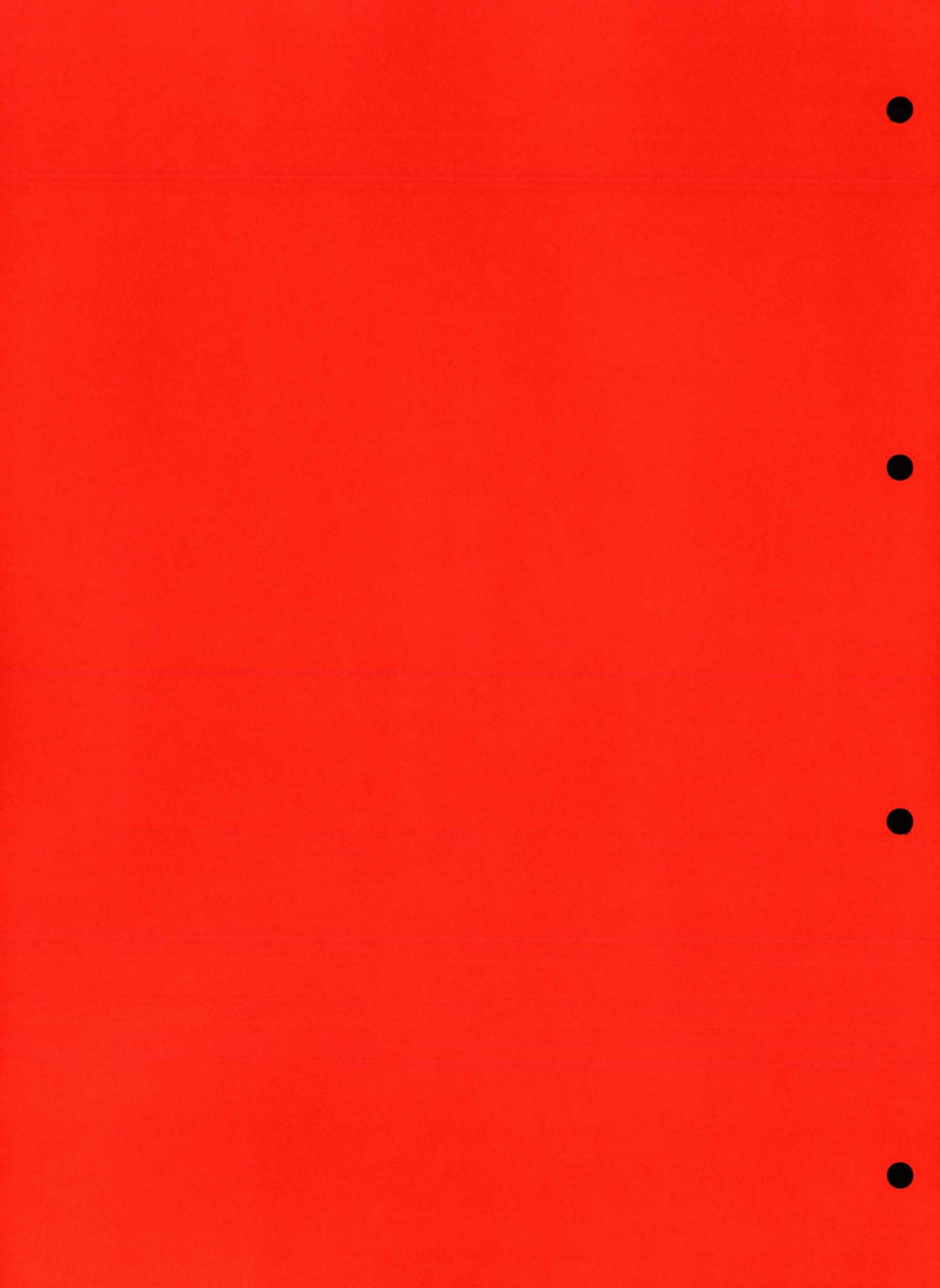






BASES CURRICULARES





I. BASES CURRICULARES



ÍNDICE

1. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE APRENDIZAJE EN EL ÁMBITO

1.1. INTEGRACIÓN DE LAS ÁREAS DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LENGUA.

1.2. LA EDUCACIÓN LITERARIA EN EL ÁMBITO LINGÜÍSTICO Y SOCIAL

1.3. LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICO-LITERARIA Y LA LENGUA VEHICULAR DEL ÁMBITO EN LAS COMUNIDADES BILINGÜES.

2. OBJETIVOS

3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN



1. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE APRENDIZAJE DEL ÁMBITO LINGÜÍSTICO Y SOCIAL

1.1. INTEGRACIÓN DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LAS ÁREAS LINGÜÍSTICAS.

La integración de las áreas de *Lengua y Literatura* y *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* dentro del ámbito lingüístico y social está fundamentada en la naturaleza del objeto de aprendizaje y en los procedimientos metodológicos de cada una de ellas.

En el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, el objeto de aprendizaje es la comprensión de la dimensión social de los seres humanos, entendida como la explicación de los procesos sociales por medio del análisis de la información procedente de diversas fuentes, lo que implica el aprendizaje de procedimientos que tienen un marcado carácter lingüístico-comunicativo. En el área de Lengua y Literatura, el objeto de aprendizaje son las habilidades lingüístico-comunicativas, no entendidas como técnicas descontextualizadas, sino como dominio efectivo del lenguaje en diferentes contextos y con fines diversos. De esta concepción del objeto de aprendizaje en cada una de las dos áreas se deriva un ámbito de objetivos y contenidos que se entrelazan: la construcción de conocimientos sobre procesos histórico-geográficos y el aprendizaje de procedimientos lingüístico-comunicativos involucrados en la construcción y en la comunicación de estos conocimientos.

Además de esta concurrencia de objetivos y contenidos procedentes de las dos áreas, también es posible integrar las actividades de enseñanza-aprendizaje orientadas a la comprensión de los procesos sociales y las actividades que persiguen el desarrollo de habilidades lingüístico-comunicativas. Esta integración de los aprendizajes propios de las dos áreas del ámbito se asegura en el marco de una secuencia didáctica constituida por las siguientes fases de trabajo (v. cuadros 1 y 2):

- a) Formulación del problema y elaboración de un guión de trabajo en el que se establezca el sentido de la unidad, es decir, qué es lo que se va a estudiar y qué pasos será necesario hacer para alcanzar una respuesta satisfactoria al problema planteado. Se trata, por tanto, de planificar el proceso de investigación, así como la clase de texto (oral y/o escrito) -finalidad, contexto, los destinatarios...- mediante el que se va a comunicar el resultado o una parte del mismo.

Para llegar a la formulación del problema y a la elaboración del guión de trabajo son necesarias actividades mediante las que los alumnos expliciten algunos de sus esquemas previos de conocimiento, se los cuestionen, formulen preguntas, hagan conjeturas o se percaten de algunas lagunas de su conocimiento. Todas las acciones metodológicas que hemos enunciado son actividades comunicativas: el profesor y los alumnos interactúan y tratan de regular sus acciones mediante el uso de la lengua. Para hacer aflorar los esquemas previos, por ejemplo, los alumnos habrán de comunicar de modo oral y/o por escrito sus ideas y opiniones. La definición del problema y la elaboración del guión de trabajo suponen un continuo intercambio comunicativo, una conversación, planificada o no, que permita consensuar el objeto de estudio. De hecho, el guión en que se plasma todo lo trabajado en esta fase se puede considerar el proyecto de un futuro texto.

- b) Acciones metodológicas -inventariadas previamente en el guión de trabajo, que habrá de servir de guía- que implican la obtención, el tratamiento y la reelaboración de la información. El análisis de diversas fuentes -es decir, textos orales o escritos- aporta la información necesaria para verificar las hipótesis planteadas o dar respuesta a las preguntas formuladas. De este modo, el alumno se irá acercando a la resolución del problema y a la elaboración de una explicación. Por supuesto, este análisis llevará a que el alumno establezca los hechos comprobados y su conceptualización. Asimismo, el alumno debe establecer relaciones entre tales hechos, ordenarlos en resúmenes, informes u otro tipo de textos.

En esta fase, igual que en las siguientes, es fundamental que el alumno reflexione sobre las acciones que le permiten construir significados y revise de forma sucesiva el guión inicial, de modo que no pierda el sentido de lo que está haciendo y pueda regular su esfuerzo. Se trata, pues, de incluir el componente evaluativo en el propio proceso de aprendizaje y, además, de considerar el papel fundamental que tiene el alumno en esta actividad.

De lo dicho en los párrafos anteriores puede inferirse fácilmente que, en esta fase de trabajo, el alumno deberá aplicar diversas estrategias para la comprensión de textos escritos y orales como parte del proceso de análisis de fuentes para verificar las hipótesis. También deberá producir diversos textos escritos en los que dé cuenta de las conclusiones que va estableciendo y del estado de su conocimiento con respecto a la obtención de una explicación del problema planteado. Además, el trabajo en grupo o las discusiones en clase le ayudarán a definir lo que quiere decir, así como el modo de decirlo. En otras palabras, en esta fase el alumno va elaborando pre-textos que le permitirán elaborar más

tarde el texto final. Sólo que en esta fase se pone el acento en el qué se va a comunicar, es decir, en la coherencia semántica del contenido del futuro texto.

- c) Producción de un texto oral y/o escrito para explicar el resultado del proceso de investigación. El texto puede tener un carácter académico: una memoria de la investigación realizada, una monografía, una conferencia, un simposium... Pero también puede ser un texto propio de otro ámbito de uso: artículo de opinión de prensa, artículo editorial, carta al director, manifiesto... En ambos casos, será necesaria una planificación del texto en relación con los factores del contexto -finalidad, destinatario, género...- que permita a su vez seleccionar las informaciones pertinentes y estructurarlas de acuerdo con la finalidad comunicativa. Será necesario igualmente que los alumnos dispongan de textos de la misma clase para tomarlos como modelo.

La composición del texto escrito requerirá la redacción de sucesivos borradores que responderán a sucesivas operaciones de revisión y re-escritura. Estas operaciones se ocuparán en un primer momento de aspectos del texto considerado globalmente: adecuación a los factores del contexto, información y argumentos relevantes, estructura del texto, relación lógica entre las partes, etc. En un momento posterior, la revisión y re-escritura se ocuparán de aspectos locales del texto: cohesión entre oraciones, gramaticalidad de éstas, norma ortográfica, etc. Estos aspectos de la revisión y de la re-escritura requieren actividades estructuradas de gramática y ortografía. La redacción de sucesivos borradores hasta llegar al texto definitivo constituye un aspecto importante de la evaluación, no sólo del texto final, sino del conjunto de la secuencia didáctica.

- d) Evaluación del proceso, acción metodológica que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de una evaluación formativa y, por tanto, tiene una función reguladora del proceso. La evaluación se lleva a cabo mediante la utilización de diversos instrumentos que deben facilitar la interacción entre el profesor y los alumnos. En este sentido, debe subrayarse la participación de los alumnos en el proceso evaluador también como sujetos.

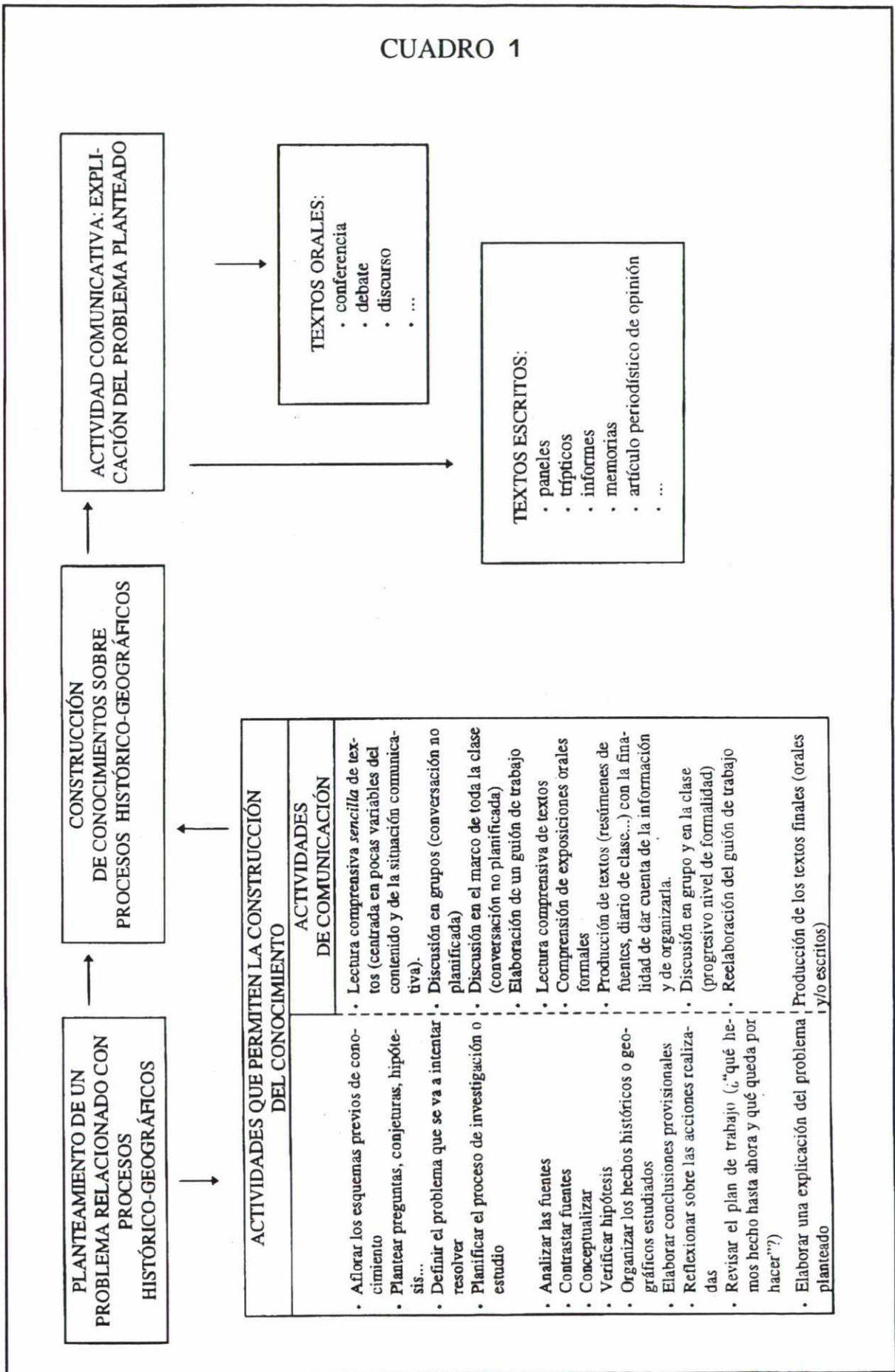
En resumen, la secuencia didáctica descrita en los párrafos anteriores se articula del siguiente modo:

- a) el punto de partida para un aprendizaje significativo es el planteamiento de un problema relacionado con procesos sociales;
- b) la resolución del problema exige la elaboración por parte del alumno de una explicación que debe ser comunicada;

c) desde el momento en que se plantea el problema hasta que se comunica la explicación del mismo, se suceden diversas acciones metodológicas mediante las cuales:

- se construye el conocimiento sobre los procesos sociales
- y se ejercitan las habilidades lingüístico-comunicativas involucradas en aquellas acciones.

CUADRO 1



CUADRO 2
SECUENCIA DIDÁCTICA

Fase 1: *Definir el problema y elaborar el plan de trabajo*

- Leer/escuchar/mirar documentos que susciten algún problema, cuestión o asunto vinculado con procesos históricos y/o geográficos.
- Diálogo alumno-alumno y profesor-alumnos que permita:
 - hacer aflorar los conocimientos previos y las actitudes de los alumnos ante el problema suscitado
 - que los alumnos planteen preguntas, hagan conjeturas y formulen hipótesis
 - definir el problema que se va a intentar resolver
- Elaborar un plan de trabajo

Fase 2: *Obtener, tratar y reelaborar la información:*

- Analizar textos orales y escritos (FUENTES), individualmente y en grupo, para a:
 - interpretar y contrastar fuentes
 - verificar hipótesis
 - ...
 -
- Producir textos con la finalidad de:
 - organizar, reelaborar y comunicar la información obtenida
 - elaborar y comunicar conclusiones provisionales
 - reflexionar sobre las acciones realizadas
 - ...

Fase 3: Producir un texto oral y/o escrito para "explicar" el problema planteado en el proyecto.

a) Texto escrito

- Determinar qué factores del contexto se han de tener en cuenta:
 - papeles del emisor y del destinatario
 - finalidad
 - género de texto y soporte
- Observar en textos-modelo cómo influyen los factores del contexto en el texto (formas lingüísticas, aspecto material ...)
- Seleccionar los contenidos pertinentes y estructurar estas informaciones en función de la clase de texto que se va a producir y de los factores contextuales establecidos.
- Redactar un primer borrador.
- Revisar el borrador atendiendo a su planificación. Re-escribir el texto.
- Diagnosticar errores relacionados con la cohesión, con la corrección gramatical y con la norma.

- Realizar actividades de reflexión gramatical relacionadas con los errores diagnosticados.
- Re-escribir el borrador atendiendo a las cuestiones que se han trabajado en esta fase.
- Editar y evaluar el texto final.

b) Texto oral

- Planificar el texto (delimitación de la situación comunicativa, selección y organización de las ideas, estructuración del texto...)
- Emisión del texto
- Autovaloración y valoración colectiva del texto.

4. Evaluación del proceso



1.2. LA EDUCACIÓN LITERARIA EN EL ÁMBITO LINGÜÍSTICO Y SOCIAL

En el epígrafe anterior se han expuesto las bases para la integración de las dos áreas que concurren en el *ámbito lingüístico y social*. Pero el modelo descrito no recoge los contenidos del área lingüística que se refieren a la educación literaria. Por educación literaria se entiende el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para la comprensión de textos literarios. Aunque en la propuesta metodológica que fundamenta el *ámbito lingüístico y social* tienen cabida los textos literarios como fuentes históricas o geográficas, sin embargo el trabajo con estos textos no tiene como finalidad la construcción de un *saber leer literario*, sino la obtención de informaciones sobre procesos sociales; dicho de otro modo, estos textos no se leen como literatura sino como documentos. Se puede afirmar, por consiguiente, que si bien el *ámbito lingüístico y social* permite integrar coherentemente, por una parte, el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa, y, por otra, el aprendizaje de conceptos y procedimientos históricos y geográficos, en cambio no garantiza el aprendizaje de los procedimientos específicos de la comunicación literaria, a no ser que se delimite dentro del ámbito un espacio relativamente autónomo para la organización de las actividades relacionadas con la educación literaria.

La definición de este espacio requiere, por una parte, especificar qué componentes de la educación literaria se consideran prioritarios para los alumnos del ámbito; y, por otra parte, establecer las acciones metodológicas más adecuadas para el aprendizaje de estos componentes.

La formación de lectores literarios competentes implica la intervención en tres campos estrechamente interrelacionados:

- a) Fomento de la lectura como experiencia satisfactoria fundada de la respuesta afectiva del lector: emoción suscitada por la intriga, identificación con los personajes, reconocimiento de la propia experiencia vital reelaborada simbólicamente en el texto como experiencia humana, descubrimiento de mundos alejados de la experiencia inmediata, contraste de la propia interpretación con la de otros lectores, percepción estética del lenguaje, etc.
- b) Aprendizaje de la actividad de construcción del sentido del texto. Esta actividad implica una confrontación entre la visión que tiene el lector de sí mismo y del mundo con la elaboración cultural de la experiencia humana que le ofrece la obra literaria. La educa-

ción literaria deberá proporcionar, por lo tanto, los nexos necesarios entre el texto, como simbolización de la experiencia individual y colectiva, y el lector, que posee una representación del mundo anterior a la lectura. Junto a ello, se habrá de proporcionar la ayuda necesaria para el desarrollo de las habilidades propias de todo acto de lectura: anticipar, inferir, verificar hipótesis y controlar la significación obtenida.

- c) Aprendizaje de las características discursivas, textuales y lingüísticas del texto literario. El lector reconstruye el significado de lo que lee según las instrucciones que el texto le ofrece. Consisten éstas en las convenciones discursivas, textuales y lingüísticas, condicionadas históricamente, que configuran los géneros y subgéneros literarios. Es el reconocimiento de estas convenciones lo que permite al lector, por ejemplo, suspender las condiciones de “verdad” referidas al mundo real, distinguir entre narrador y autor, adoptar un determinado papel como receptor, reconocer los recursos para la construcción de un personaje, reconocer la estructura de la trama y su desarrollo, etc.

Estos tres componentes de la educación literaria están relacionadas: si no se ha experimentado el placer que proporciona la lectura no se está en disposición de desarrollar las habilidades y adquirir los conocimientos que permiten construir el sentido de los textos. Y al contrario, sin estos saberes no se está en condiciones de disfrutar plenamente de los textos ni de ampliar y diversificar las experiencias como lector.

Es previsible que una de las deficiencias educativas de los alumnos que cursan un programa de diversificación sea precisamente la falta de afición a la lectura por carecer de una experiencia placentera como lectores. Sin esta experiencia es impensable el desarrollo de los otros aspectos de la competencia literaria. Por lo tanto, en una jerarquización de los objetivos del ámbito en relación con la educación literaria, habrá que situar en el lugar más destacado los de carácter afectivo: ayudar a los alumnos a descubrir que la lectura de textos literarios es una actividad placentera. La introducción de actividades que proporcionen un conocimiento de las convenciones literarias y una instrucción en los procesos de interpretación sólo estará justificada si se consigue que los alumnos accedan a la experiencia de que la literatura es algo con lo que ellos pueden estar involucrados personal y afectivamente.

1.3. LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICO-LITERARIA Y LA LENGUA VEHICULAR DEL ÁMBITO EN LAS COMUNIDADES BILINGÜES.

El desarrollo de las capacidades implicadas en el uso de la lengua, a las que nos referimos globalmente con el concepto de competencia comunicativa, remite a un conjunto de procesos y conocimientos de naturaleza lingüística y psicosocial que intervienen en la producción y comprensión de discursos. En el caso de las comunidades bilingües, gran parte de estos aprendizajes son comunes a las dos lenguas oficiales (y también al área de Lenguas Extranjeras, en cualquier caso).

En la competencia comunicativa se suelen distinguir los siguientes componentes:

- a) *Componente gramatical* o dominio del código lingüístico (verbal y no-verbal). Abarca todo aquello que se necesita para la comprensión del significado literal de las expresiones lingüísticas: vocabulario, formación de palabras, estructuración de las oraciones, semántica, pronunciación y ortografía. Se refieren a este componente habilidades como las siguientes: identificar y corregir errores de concordancia en una oración; derivar, de “participar”, “participación” y no “participamiento”; usar “novísimo” y no “nuevísimo” como superlativo de nuevo; decir “escapó del peligro” y no “escapó al peligro”; decir “el águila” y no “la águila”, etc.
- b) *Componente socio-pragmático* o conocimientos y habilidades que permiten reconocer un contexto situacional determinado, distinguirlo de otros y, de este modo, seleccionar las normas apropiadas de comportamiento comunicativo, la variedad o las variedades lingüísticas adecuadas, etc. Este componente se puede ilustrar con habilidades como las siguientes: tener en cuenta en un texto argumentativo las posibles objeciones del destinatario, lo que implica haber construido una representación de éste; escribir “está prohibido hacer fotografías” y no “le prohibo hacer fotografías” o “no haga fotografías” en un folleto dirigido a los visitantes de un museo; evitar el uso de “tú” con valor genérico en textos expositivos académicos; etc.
- c) *Componente discursivo* o *textual*, o conocimientos y habilidades para construir textos coherentes y cohesionados. Las habilidades siguientes se refieren a este componente: identificar en un texto expositivo las palabras clave que permiten percibir su estructura

(organizadores textuales, palabras o frases temáticas...); saber enlazar los enunciados sucesivos de un texto mediante procedimientos anafóricos (sustituciones pronominales y recurrencias léxicas); saber planificar una descripción técnica mediante la elaboración de un esquema previo; saber resumir el argumento de un relato; etc.

- d) Componente estratégico o capacidad para reparar errores, deficiencias en algún aspecto de la competencia y posibles conflictos comunicativos, o para reforzar la eficacia de la comunicación. Tienen carácter estratégico habilidades como las siguientes: saber cómo resolver el problema de desconocer si el participio de “pudrir” es “podrido” o “pudrido”; saber interpretar el significado de una palabra con ayuda del contexto (lingüístico y/o situacional); saber a qué clase de diccionario hay que acudir para encontrar la palabra precisa y saber buscarla; etc.

El análisis de los componentes de la competencia comunicativa permite constatar que una parte de ellos constituyen saberes que no se refieren a una sola lengua sino a la actividad lingüístico-comunicativa en general, y que, por lo tanto -refiriéndonos ahora a las dos lenguas oficiales del currículo en las comunidades bilingües- los aprendizajes realizados en una lengua son transferibles a la otra y aumentan el desarrollo de la competencia comunicativa subyacente a ambas. La transferencia de saberes de una lengua a otra afecta, sobre todo, a los aspectos relacionados con la adecuación de los textos a los componentes del contexto de la enunciación, al conocimiento y dominio práctico de los procedimientos implicados en la coherencia global de los textos y en la cohesión de sus enunciados, a la construcción de conceptos sobre el funcionamiento de las lenguas como sistema y al desarrollo de actitudes sobre las lenguas y sobre los hablantes. Por el contrario, no son transferibles los aprendizajes relacionados con cada uno de los códigos, como el conocimiento de las diferentes marcas lingüísticas de superficie que manifiestan, para cada lengua, la adecuación del texto a su contexto de situación, la jerarquización de las ideas, la cohesión interna del texto o la gramaticalidad de las oraciones. Tampoco serían transferibles los aprendizajes propios del discurso literario referentes a la interpretación de obras pertenecientes a tradiciones diferentes, pero sí que lo son, en cambio, los relacionados con una competencia literaria general, más allá de una tradición histórica concreta.

Las consideraciones de los párrafos anteriores son necesarias a la hora de dilucidar qué aspectos de la educación lingüística y literaria referidos a las dos lenguas oficiales de las comunidades bilingües se pueden garantizar dentro del ámbito lingüístico-social, sea cual sea la lengua vehicular utilizada, y qué aprendizajes se tienen que asegurar, en relación con la

lengua no usada como instrumento de aprendizaje, con medidas que trascienden un proyecto de ámbito y que son responsabilidad del conjunto del programa de diversificación.

Los aprendizajes específicos de la lengua no elegida como vehículo de aprendizaje en el ámbito y que se han de asegurar en el marco general del programa son:

- el uso oral formal;
- el dominio de los aspectos de superficie del texto escrito: formas lingüísticas que intervienen en la cohesión de los enunciados sucesivos; normativa morfosintáctica y ortográfica, etc.;
- la lectura de textos literarios.

Otros aspectos de la competencia comunicativa -como saber buscar y organizar los contenidos de un texto, saber adaptar éste a los contextos comunicativos; saber caracterizar una situación comunicativa y conocer las normas de uso; conocer las convenciones de un determinado género de texto; descubrir que leer una novela o un poema puede ser una ocupación placentera, etc.- son aprendizajes que, como se ha dicho más arriba, se refieren a una competencia subyacente a las diversas lenguas y son transferibles de una lengua a otra. Son aprendizajes que, por lo tanto, están garantizados dentro del ámbito lingüístico y social sea cual sea su lengua vehicular.

2. OBJETIVOS

De acuerdo con lo expuesto en el apartado anterior, los objetivos del *ámbito lingüístico y social* que se plantean en este proyecto de materiales para el ámbito son los siguientes:

- Explicar diferentes procesos espaciales teniendo en cuenta la interacción de diversos elementos de carácter social y medioambiental a diferentes escalas.
- Explicar distintos procesos históricos mediante la relación de diversos factores, distinguiendo aquellos elementos que experimentan algún cambio de aquellos otros que posean una continuidad.
- Reconocer en la interpretación de los hechos sociales el papel desempeñado por los sujetos históricos mediante el análisis de sus intenciones y proyectos.
- Identificar las manifestaciones de conflicto y de desigualdad social a partir de la información que aparece en determinados medios de comunicación.
- Reflexionar sobre la relación que se establece entre la realidad y las fuentes que permiten el acceso al conocimiento de la misma.
- Aplicar en las explicaciones de procesos espaciales e históricos conceptos como *distribución, localización, interacción, duración, cambio o continuidad*.
- Reconocer los aspectos básicos de la situación sociolingüística y cultural en el entorno (la Comunidad Valenciana, en este caso).
- Planificar y regular el proceso de aprendizaje en torno a la resolución de problemas mediante la aplicación de conceptos y procedimientos básicos.
- Obtener información a partir de fuentes orales y escritas que sea relevante en función de la intencionalidad de la investigación.
- Describir con lenguaje verbal la información contenida en tablas estadísticas, gráficas y mapas.
- Elaborar mapas temáticos y gráficas como estrategias para el tratamiento de la información y para comunicar los resultados de un estudio sobre un proceso social.

- Analizar textos periodísticos teniendo en cuenta las características del género, la organización de las ideas, los diversos enunciadores del texto y la finalidad con que se vaya a utilizar esta información.
- Producir textos de géneros diferentes para comunicar oralmente o por escrito el conocimiento adquirido, para relacionarse con instituciones del entorno escolar y con intencionalidad expresiva y literaria.
- Participar en situaciones de comunicación colectivas utilizando el lenguaje como medio de resolver conflictos interpersonales y de garantizar una comunicación fluida.
- Utilizar un metalenguaje gramatical básico para la comunicación en clase en relación con las actividades de comprensión y producción de textos.
- Explicar el sentido de textos literarios y aplicar los conocimientos sobre las características esenciales de los distintos géneros.
- Valorar y disfrutar autónomamente de obras literarias como una forma de placer y de acceso al conocimiento de la experiencia humana.
- Asumir y colaborar en el trabajo en grupo como un medio de aprender mediante la confrontación y el debate de opiniones.
- Mostrar una actitud abierta hacia el conocimiento, como algo que se construye socialmente a partir de sucesivos planteamientos de problemas e interrogantes.
- Aceptar que un hecho social puede tener diversas interpretaciones en función de la información obtenida de las fuentes, las preguntas y las teorías del investigador.
- Apreciar los derechos y libertades humanas como un logro irrenunciable de la humanidad y una condición necesaria para la paz.
- Mostrar una actitud crítica hacia actuaciones y situaciones discriminatorias e injustas que producen y reproducen las desigualdades sociales.

3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La actividad de evaluación debe definir cuál va a ser su objeto -el *qué evaluar*- y qué instrumentos se van a utilizar para ello. De acuerdo con la definición del objeto de aprendizaje del *ámbito lingüístico y social*, se evaluará la capacidad del alumno de explicar determinados procesos espaciales e históricos, tanto en lo que se refiere al dominio de aquellas competencias relacionadas con el conocimiento histórico y geográfico, como de aquellas competencias lingüísticas y comunicativas que le permitan gestionar la producción y comunicación de dicho conocimiento. Junto a todo ello, se han de evaluar igualmente las actitudes y valores cuyo desarrollo está relacionado con los conocimientos referidos a los conceptos y procedimientos.

Una evaluación formativa que permita la participación real del alumnado supone la existencia de criterios de evaluación que sirvan como referencia, tanto a los profesores como a los alumnos, para valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, como criterios generales de referencia para los aprendizajes propuestos, se establecen los siguientes:

I. En relación con hechos y conceptos¹ :

- 1) Explicar la desigual distribución de la población en territorios de diferente escala (comarca, Comunidad Autónoma, estado, etc.), atendiendo a diversos factores. Con este criterio se pretende evaluar si el alumno integra en la explicación de la distribución de la población en un territorio su conocimiento acerca de los movimientos migratorios y del crecimiento natural de la población. Asimismo, se valorará si el alumno reconoce, por un lado, aquellos factores que inciden en la natalidad y mortalidad de la población y sus interrelaciones; por otro lado, aquellos que impulsan los movimientos migratorios, lo que permite establecer una clasificación de los mismos atendiendo a diversas variables (motivos del movimiento, duración, distancia, ...)

¹ En este apartado se incluyen los criterios para la evaluación de hechos y conceptos referidos al área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. La evaluación de los conceptos del área de Lengua y Literatura es inseparable de la evaluación de los procedimientos. De hecho, los criterios de evaluación del currículo de esta área se refieren siempre a aprendizajes de procedimientos, que, naturalmente, implican la construcción y uso de determinados conceptos.

- 2) Identificar diferentes tipos de paisajes en relación con las actividades económicas que los han configurado.

Esto supone que el alumno reconocerá los elementos relevantes a partir de la observación directa o mediatizada de un paisaje (mediante una fotografía por ejemplo), diferenciando aquellos que son de carácter natural de aquellos que son de origen social. En un grado más complejo, el alumno describirá la interacción entre tales factores y señalará las repercusiones medioambientales de las actividades humanas como, por ejemplo, la degradación del medio ambiente (deforestación, desertificación), la contaminación o el agotamiento de los recursos naturales. En este sentido, se trata de evaluar también la actitud crítica del alumno hacia situaciones de inestabilidad potencial o real del medio o la ruptura del equilibrio medioambiental y hacia las medidas que se adoptan para contrarrestar esta situación.

- 3) Identificar y diferenciar áreas funcionales y sociales heterogéneas en un conjunto urbano de su entorno (en este caso, la Comunidad Valenciana) y otro territorio.

El alumno relacionará estas diferencias con los factores que han incidido en el proceso de urbanización como, por ejemplo, la inmigración, el desarrollo de actividades industriales o de los servicios. Así mismo, en su análisis tendrá en cuenta los cambios y continuidades en la morfología de la ciudad y en los usos del suelo urbano que se han producido en el tiempo.

- 4) Localizar los grandes ejes de comunicación y transporte en su comunidad autónoma y en España identificando los condicionamientos que el medio físico pone a su trazado, especialmente la orografía

El alumno reconocerá algunos ejemplos en los que la acción humana ha permitido reducir tales condicionamientos mediante la modificación del propio medio y relacionará dicha red con la jerarquía urbana del territorio estudiado mediante el establecimiento de conexiones entre la situación de las grandes ciudades y la situación de los grandes ejes viarios.

- 5) Integrar en una perspectiva global el estudio geográfico de un territorio a partir del análisis de los contrastes y desequilibrios territoriales conceptualizados como resultado de la desigual distribución de ciertos elementos relacionados con la generación

de riqueza y el acceso a un nivel de bienestar.

Este criterio supone que el alumno identificará a partir de diversa información (datos estadísticos, gráficas o mapas) aquellos factores o elementos que permiten definir tales desequilibrios. Asimismo, relacionará estos factores entre sí de modo que pueda llegar a una explicación de los mismos. Finalmente, deberá tener en cuenta la evolución histórica de algunos de los factores para profundizar en dicha explicación.

- 6) Distinguir distintas duraciones temporales de los hechos y procesos históricos y utilizar con propiedad conceptos temporales como *duración*, *simultaneidad*, *cambio*, *ritmos del cambio*, *regresión*, *desarrollo*, *estancamiento*. Asimismo el alumno diferenciará el tiempo y el cambio de su medición cronológica. Por último, reconocerá la simultaneidad histórica de dos hechos o procesos.
- 7) Explicar un proceso histórico distinguiendo aquellos elementos que experimentan algún cambio de aquellos otros que poseen una continuidad profunda (la lengua, las mentalidades). Desde otra perspectiva, el alumno diferenciará entre lo que es un acontecimiento (una batalla, un acuerdo político o económico, un referéndum, unas elecciones al parlamento, un *crack* bursátil) y un proceso de larga duración, que implica un conjunto de factores que permiten darle un significado histórico.
- 8) Elaborar explicaciones históricas teniendo en cuenta el papel desempeñado por los sujetos históricos, sus intenciones, sus proyectos y sus acciones. Para ello el alumno reconocerá que los sujetos históricos disponen de diversas opciones para actuar a partir de una intencionalidad y que dichas actuaciones dan lugar a una nueva situación histórica que afecta a otros sujetos. Asimismo, relacionará las acciones de los sujetos con la percepción que éstos tienen de los problemas que pretenden resolver.
- 9) Explicar algunas de las grandes transformaciones y conflictos mundiales que han tenido lugar en el mundo contemporáneo, por ejemplo, la industrialización.
Se trata de comprobar con este criterio si se identifican los factores que intervienen en un proceso de cambio y si se establecen relaciones entre tales factores asumiendo que la explicación histórica sólo resulta de la combinación dialéctica de los mismos. El proceso se conceptualizará a partir de la constatación de los cambios y continuidades de los elementos que configuran a la sociedad, así como los ritmos y duracio-

nes de tales cambios. La naturaleza de los hechos estudiados permitirá también evaluar el desarrollo del espíritu crítico con respecto a la valoración de los cambios históricos y su relación con la idea de progreso.

- 10) Reconocer las principales transformaciones experimentadas desde los años sesenta por la sociedad española.

Estos cambios se refieren a aspectos demográficos (distribución de la población, cambios en los comportamientos demográficos con respecto a la natalidad y la mortalidad, movimientos migratorios), sociales (cambio en la estructura de clases: ampliación de las clases medias, retroceso de los obreros no cualificados), económicos (integración en una economía de mercado internacionalizada, agudización del desarrollo desigual regional), políticos (la transición de un régimen de dictadura a una democracia) y relativos a mentalidad e ideología (incorporación de valores democráticos).

- 11) Identificar en la Constitución española las instituciones políticas básicas actuales, en especial los organismos de representación democrática, tales como el Gobierno, la Administración, el Parlamento, el Senado, la Corona, los Juzgados y Tribunales o los partidos políticos y sindicatos; así como los principios fundamentales en los que se basa la convivencia democrática como son el reconocimiento de derechos y deberes de los ciudadanos, la soberanía nacional o la división de poderes. Además, el alumno identificará algunas instituciones fundamentales de la Unión Europea tales como el Parlamento Europeo o el Consejo de Europa.

- 12) Identificar y valorar críticamente la existencia en la sociedad actual de una división técnica, social y sexual del trabajo que origina y reproduce desigualdades sociales. Dichas desigualdades se conceptualizarán a partir de situaciones sobre el grado de acceso a ciertos bienes que satisfacen las necesidades sociales y, en definitiva, al bienestar. Asimismo, se relacionará esta situación con el modo en que está organizado el sistema económico, en concreto, con una característica esencial como es la creciente interdependencia a escala planetaria entre los distintos agentes económicos. Por último, se aplicará este conocimiento al análisis de conflictos socio-económicos de actualidad.

13) Identificar los principales agentes e instituciones económicas, así como las funciones que desempeñan en el marco de una economía de mercado cada vez más interdependiente.

Se trata, por un lado, de que el alumno conceptualice hechos como *población activa*, *paro*, *mercado laboral*, *producto*, *capital*, etc y establezca relaciones entre ellos; y, por otro lado, de que aplique este conocimiento al análisis y valoración de algunos problemas de la sociedad actual.

II. En relación con los procedimientos:

A. Procedimientos generales².

- 1) Elaborar un guión de trabajo en el que se ordenen las cuestiones o problemas de partida para la investigación posterior, incorporando las aportaciones de sus compañeros.
- 2) Reconocer las principales acciones metodológicas seguidas para elaborar una explicación mediante una exposición oral o escrita. El alumno denominará de un modo preciso cada una de estas acciones (definir el problema, hacer el guión de trabajo, formular hipótesis, comprobar una hipótesis, etc.).
- 3) Regular el trabajo en equipo.

B. Procedimientos específicos del área de Ciencias Sociales: Geografía e Historia.

- 1) Utilizar mapas de diverso tipo (temáticos, topográficos) como medio para obtener información que permita una mejor comprensión de la realidad mediante el análisis sistemático de un territorio.
El criterio supone que el alumno sea capaz de extraer información acerca de la posición absoluta de cada elemento significativo (en función del objeto del estudio que esté efectuando), así como de la distribución o localización relativa de los fenómenos de estudio.
- 2) Elaborar mapas temáticos a partir de datos estadísticos para representar hechos sociales en el espacio, tales como la densidad de población, la distribución del P.I.B., del paro, etc. Se deberá valorar la claridad y la legibilidad del mapa (titulación, leyenda, visibilidad, adecuación y exactitud de la escala, selección adecuada de símbolos...).

² Los aprendizajes a los que se refieren estos criterios aparecen especificados en las distintas unidades didácticas.

- 3) Representar datos estadísticos acerca de un hecho mediante diversos tipos de gráficas (de barras, de sectores, de líneas, ...). Deberá valorarse su legibilidad, para lo que se tendrá en cuenta que la gráfica vaya titulada de un modo significativo con respecto a su contenido, con expresión junto a los ejes de las magnitudes representadas, y que tenga una graduación de los ejes que respete la magnitud y la proporción de los datos representables; asimismo, se valorará su adecuación respecto del tipo de datos representados y que disponga de una leyenda que permita interpretar su contenido.
- 4) Representar gráficamente el desarrollo cronológico de diferentes procesos de cambio mediante diversos procedimientos como la elaboración de ejes cronológicos, frisos cronológicos o la comparación de ejes referidos bien a procesos en el seno de una misma sociedad o bien a varias sociedades ubicadas en distintos tiempos y espacios.
- 5) Planificar y llevar a cabo una sencilla investigación de carácter descriptivo sobre algún hecho de la vida cotidiana o algún tema local, abordando tareas de indagación directa (trabajos de campo, encuestas, entrevistas, análisis de prensa ...) y comunicar de modo inteligible los resultados del estudio.
- 6) Planificar y realizar, individualmente o en equipo, la consulta de diversas fuentes de información, mediante el manejo de índices, fichas y otros sistemas de clasificación de fuentes, en el marco de trabajos sencillos de investigación.
Este criterio orienta la valoración de los aprendizajes realizados por los alumnos en lo que se refiere a la búsqueda de textos, orales o escritos, como medio de adquisición de conocimientos, para llevar a cabo nuevos aprendizajes. Se trata de valorar el desarrollo de la capacidad del alumno para llevar a cabo tareas de localización y organización de la información con objeto de realizar trabajos de investigación adecuados a sus posibilidades. Para ello es necesario que el alumno conozca y pueda utilizar diversas fuentes de información.

C. Procedimientos específicos del área de Lengua y Literatura

- 1) Obtener en fuentes orales informaciones que sean relevantes en función de sus objetivos como oyente y mostrar la comprensión de estas informaciones mediante la paráfrasis oral o el resumen escrito.

Este criterio hace referencia a la evaluación del desarrollo de capacidades de los alumnos para la comprensión de textos orales utilizados como fuente para la explicación de procesos sociales: un testimonio grabado, un programa radiofónico, un debate parlamentario, etc. Se destaca la necesidad de tener en cuenta para evaluar esta comprensión la relevancia de la información extraída en relación con la finalidad que se le dé al uso de la fuente, es decir, en relación con las preguntas que se hayan de resolver, las hipótesis que se deban verificar, etc. La evaluación de esta capacidad, en un nivel de máxima exigencia, se basará en la observación del modo cómo se integra la información obtenida en una explicación histórica o geográfica de mayor o menos complejidad (v. criterio 4). Sin embargo, como aprendizaje previo y necesario para la explicación, esta destreza se puede evaluar autónomamente mediante la paráfrasis oral de la información relevante o mediante su resumen escrito.

- 2) Obtener en fuentes escritas informaciones que sean relevantes en función de los objetivos del alumno como lector y mostrar la comprensión de estas informaciones mediante la paráfrasis oral, el esquema y el resumen escrito.

Este criterio pretende servir de guía para la valoración del desarrollo de las capacidades de los alumnos para comprender textos escritos utilizados como fuente en la explicación de procesos sociales: textos académicos, periodísticos, literarios, jurídicos, etc. Como en el caso de las fuentes orales, lo que se evalúa no es la capacidad para distinguir de un modo descontextualizado las ideas principales y las secundarias, sino la información relevante en relación con la finalidad que tenga el uso de la fuente. El proceso de comprensión de textos escritos supone la aplicación de estrategias que implican el conocimiento de las convenciones del género de texto -especialmente importantes en los textos periodísticos y jurídicos, por ejemplo- y de los esquemas que organizan los contenidos, como los de secuencia, de

comparación-contraste, de causa-consecuencia, de problema-solución, etc. El grado más alto en la comprensión de fuentes escritas se manifiesta mediante la integración de la información obtenida en una explicación histórica o geográfica de mayor o menor complejidad (v. criterio 4). Pero como en el caso de las fuentes orales, esta destreza se puede evaluar autónomamente mediante la paráfrasis oral de la información relevante, el esquema y el resumen escrito.

- 3) Describir con lenguaje verbal -oralmente o por escrito- la información de una fuente procedente de un código estadístico (gráficas, tablas) o cartográfico.

Con este criterio se orienta la evaluación no sólo al conocimiento de los códigos estadísticos y cartográficos, imprescindible para la traducción de mapas, gráficas y tablas al lenguaje verbal, sino sobre todo a la construcción coherente y cohesionada de la descripción oral o escrita. La coherencia y cohesión de estas descripciones dependen de la utilización precisa del metalenguaje de las ciencias sociales y de la organización de las informaciones según el esquema expositivo más apropiado para la fuente que se describe: enumeración, secuencia, comparación-contraste, etc.

- 4) Contrastar e integrar las informaciones procedentes de diferentes textos -verbales, icónicos y verbo-icónicos- con el fin de elaborar un texto de síntesis.

Este criterio hace referencia a la capacidad para construir nuevos conocimientos a partir de la utilización de diversas fuentes. Estos conocimientos se comunican mediante un texto-síntesis que tiene como finalidad la explicación histórica o geográfica. Dado que esta explicación puede tener diversos grados de complejidad, se pretende valorar con este criterio los aprendizajes lingüísticos de los alumnos relacionados con su capacidad para integrar, sintetizándolas, informaciones y opiniones procedentes de fuentes distintas, y de ponerlas en relación con sus conocimientos previos de acuerdo con la finalidad de dar respuesta a determinadas preguntas o de verificar ciertas hipótesis. Desde el punto de vista de la comprensión de textos, este criterio supone un grado de valoración superior a los expresados en los puntos anteriores. Además, desde el punto de vista de la composición de textos escritos, este criterio se relaciona con el 7.

- 5) Exponer oralmente de forma ordenada y fluida ajustándose a un plan o guión previo, siguiendo un orden lógico en la presentación de las informaciones y argumentos, adecuando el lenguaje utilizado al contenido y a la situación de comunicación y manteniendo la atención del receptor.

Este criterio orienta la evaluación de la capacidad de los alumnos para realizar exposiciones orales de carácter formal. En el *ámbito lingüístico y social*, estas exposiciones pueden de distintas clases y tener diferentes grado de complejidad: formular preguntas e hipótesis; interpretar mapas temáticos, tablas, gráficas y encuestas (v. criterio 3); elaborar pre-textos orales como paso previo para la composición de exposiciones escritas; informar oralmente del proceso seguido en la realización - individualmente o en grupo- de una actividad y/o de las conclusiones a las que se ha llegado; presentar en clase una información que se ha obtenido fuera del aula; hacer de guía en una exposición organizada por el grupo, pronunciar una breve conferencia, etc.

Para esta valoración habrán de tenerse en cuenta como factores principales: la adecuación de la exposición al receptor y a la finalidad comunicativa, el uso de recursos para controlar la atención del receptor, los aspectos lingüísticos y paralingüísticos relacionados con la fluidez, el orden de las ideas y argumentos expuestos, la incorporación pertinente de informaciones disponibles y de opiniones propias, y la adecuación a las normas de corrección.

- 6) Participar en situaciones de comunicación colectivas utilizando el lenguaje como medio de resolución de conflictos interpersonales y de garantizar una comunicación fluida.

Se trata de evaluar, de acuerdo con este criterio, el uso adecuado del lenguaje por parte del alumno en situaciones de comunicación colectiva con finalidades diversas: confrontar interpretaciones de textos, contrastar formas de resolver un problema, comparar las conclusiones de un trabajo, debatir opiniones diferentes, etc. Con este criterio se evalúa tanto el conocimiento práctico de los mecanismos de la comunicación dialógica como la actitud favorable al uso del lenguaje como medio de resolver conflictos, al aumento del auto-control y, en general, a una comunicación satisfactoria.

- 7) Producir textos escritos de diferentes géneros -especialmente del ámbito académico, pero también periodísticos y destinados a la relación con las instituciones- mediante las operaciones necesarias -planificación, textualización y revisión- para que las producciones cumplan las condiciones de adecuación, coherencia, cohesión y corrección gramatical y ortográfica.

Este criterio orienta la evaluación de la producción escrita en dos direcciones: por una parte, hacia el aprendizaje de la composición de textos entendida como un proceso; por otra, establece las condiciones que ha de cumplir un texto para que esté bien formado. La evaluación dirigida al proceso requiere que la valoración no se centre exclusivamente en el texto final, sino en el conjunto de los materiales que han conducido hasta él: esquemas previos, sucesivos borradores que muestran las operaciones de revisión y de reescritura, criterios e instrumentos utilizados en la revisión, etc. En cuanto a la evaluación del texto final, tiene sentido en la medida en que el texto se considera público -editado o editable- y por lo tanto ha de respetar unas reglas comunes a todos los que utilizan la misma lengua y cumplir los requisitos que permitan a los lectores interpretarlo.

- 8) Explicar el sentido de textos literarios confrontando la propia experiencia vital con la experiencia humana que en ellos se representa y aplicando conocimientos sobre las características esenciales de los distintos géneros.

En relación con este criterio, no hay que olvidar que el principal objetivo relacionado con la educación literaria en el ámbito lingüístico y social es el fomento de la lectura por placer y el desarrollo de hábitos de lectura. Por ello, la capacidad para interpretar textos literarios y para explicar esta interpretación se evaluará como medio para ampliar la experiencia lectora, y no como habilidad para comentar técnicamente un texto. El criterio propuesto centra su atención en la lectura de textos literarios completos (o de fragmentos de cierta extensión que permitan la asignación de un sentido unitario que no contradiga el sentido global de la obra completa). Por textos literarios han de entenderse, por lo que respecta a los objetivos del ámbito, los textos de calidad generalmente reconocida y que, al mismo tiempo, se sitúan en una zona próxima a las posibilidades que en un momento dado tienen los alumnos para comprenderlos y disfrutar con ellos. Este criterio es dinámico: la zona a la que los alum-

nos pueden acceder se ha de ampliar constantemente. Un factor importante que interviene en la configuración de este criterio es el desarrollo de la capacidad del alumno para dar cuenta de forma razonada, como lector activo, de su valoración personal de los textos leídos. Y, en relación con ello, se habrá de tener en cuenta el reconocimiento por parte de los alumnos de los principales géneros literarios y procedimientos retóricos.

- 9) Utilizar un metalenguaje gramatical básico para la comunicación en la clase -de los alumnos entre sí y con el profesor- en relación con las actividades de comprensión y producción de textos.

De acuerdo con este criterio, la evaluación de los conocimientos gramaticales no consiste en comprobar si los alumnos saben definir los conceptos gramaticales, sino en saber si los usan para hablar de los textos que leen y escriben. Sin duda este uso del metalenguaje gramatical implica la construcción de determinados conceptos de gramática. Pero la comprensión de estos conceptos no exige necesariamente saber definirlos: no es lo mismo saber explicar técnicamente en qué consiste la concordancia que entender al profesor cuando indica que un enunciado se ha de reescribir porque en él hay una falta de concordancia; ni esto es lo mismo que saber decir, por ejemplo, “en esta oración el verbo y el sujeto no concuerdan: hay que poner el verbo en plural”. Así, podemos considerar diferentes niveles en el conocimiento del metalenguaje: entenderlo, usarlo y explicarlo. La evaluación se ha de orientar hacia los dos primeros niveles. En cuanto a qué términos son los relevantes, el corpus gramatical se debe establecer en el aula de acuerdo con las necesidades dictadas por el aprendizaje del uso de la lengua.

- 10) Explicar aspectos básicos de la situación sociolingüística en su entorno (en este caso, en la Comunidad Valenciana) utilizando conceptos como *lengua/dialecto*, *usos formales / usos informales*, *norma de uso*, *normalización* del uso de la lengua, etc.

Se trata de evaluar conocimientos básicos de la situación lingüística: la existencia de distintas lenguas y los orígenes históricos de este hecho; los procesos de sustitución lingüística en los usos formales por causas históricas y sociales, entre ellas las inmigraciones, etc. Asimismo, se valorará la comprensión de algunos fundamentos sociolingüísticos del proceso de normalización, como la importancia que tiene para la

supervivencia de una lengua el hecho de estar presente en los ámbitos de uso prestigiados socialmente y no quedar relegada al uso informal en el ámbito familiar.

- 11) Identificar en textos orales y escritos de distinto tipo imágenes y expresiones que denoten alguna forma de discriminación (sexual, social, relacionada con el grupo étnico, etc.), explorar alternativas que eviten el uso de las mismas y utilizar dichas alternativas en las producciones propias.

El criterio orienta la valoración del desarrollo de la capacidad del alumno para identificar usos discriminatorios del lenguaje en textos orales, escritos e icónico-verbales, así como de la capacidad de reflexionar críticamente ante estos usos y de evitarlos, mediante la utilización adecuada de recursos lingüísticos.

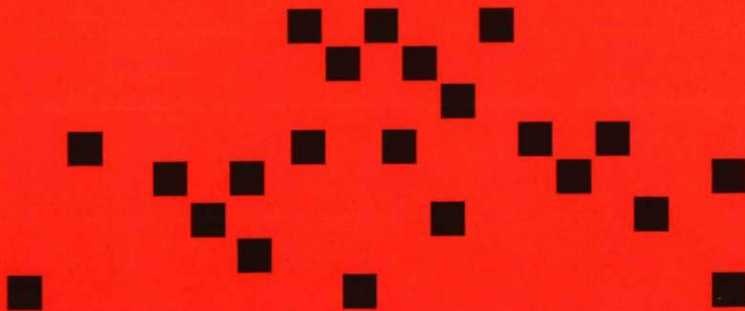
III. En relación con las actitudes y los valores

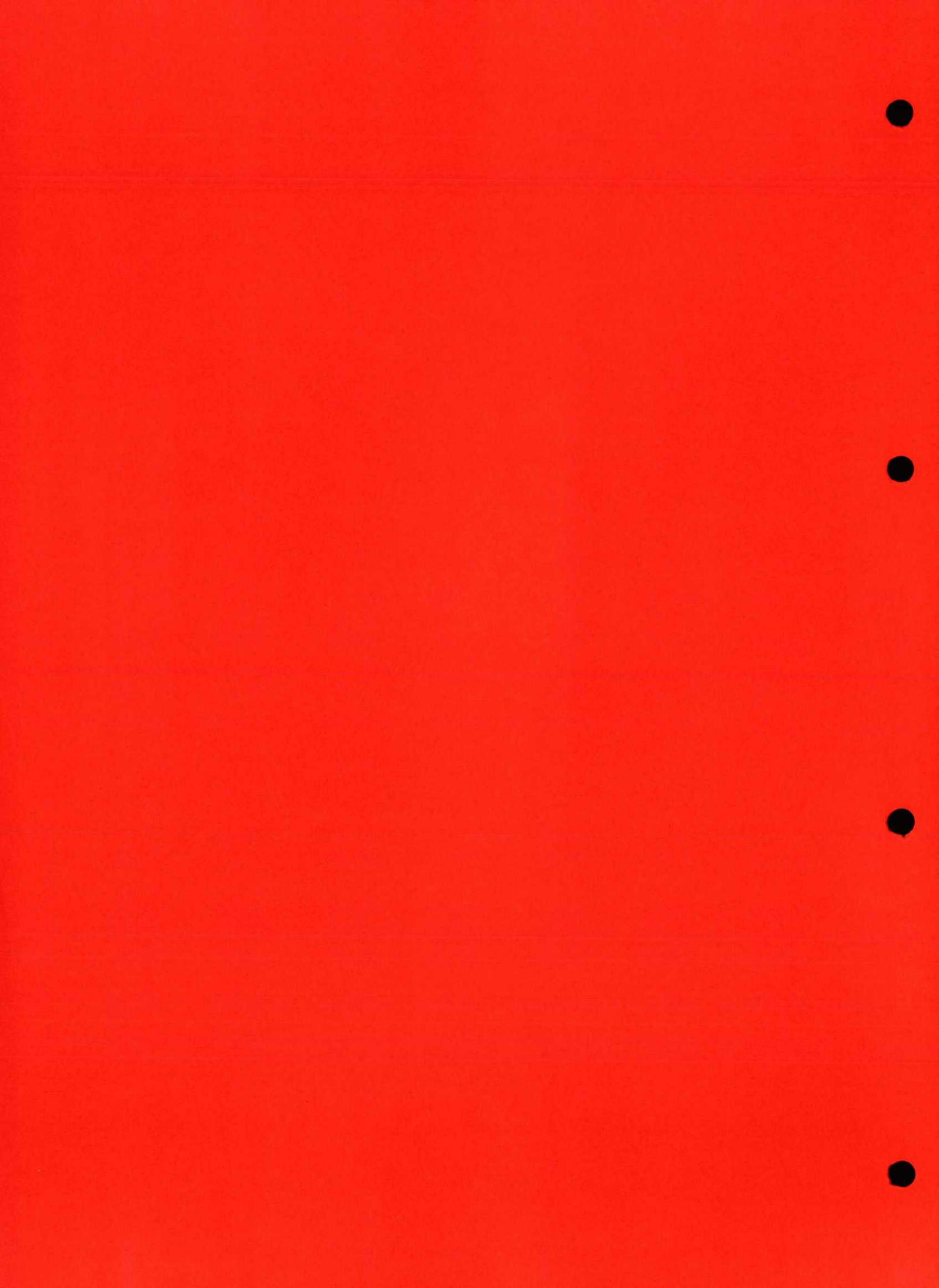
- 1) Colaborar de modo activo en el trabajo en equipo haciendo propuestas pertinentes, incorporando aportaciones ajenas o proponiendo para ellas mejoras razonadas .
- 2) Mostrar una actitud abierta hacia el conocimiento.
Se trata de comprobar con este criterio si el alumno es consecuente con la concepción de que el conocimiento es algo que se va construyendo a partir de los interrogantes que se formula el que quiere saber. Para ello se observará si el alumno plantea preguntas, contrasta diversas respuestas para formular nuevas preguntas, tiene en cuenta aportaciones de los compañeros, muestra una actitud positiva hacia la revisión de sus propias conclusiones...
- 3) Reconocer que un mismo hecho puede tener diversas interpretaciones en función de la información obtenida de las fuentes interrogadas a partir de teorías previas. En este sentido, admitirá que la historia es conocimiento construido socialmente partiendo de las preguntas que se plantean desde el presente. Dicho conocimiento puede ser sometido a un análisis crítico constante, lo que otorga a las conclusiones un carácter de provisionalidad.
- 4) Tener inclinación por la lectura como actividad placentera.
Esta inclinación se manifestará en la elección autónoma de obras en la biblioteca de aula, del centro o en una biblioteca pública y en la demanda de orientación al profesor para seleccionar sus lecturas.
- 5) Mostrar una actitud tolerante hacia las opiniones de los compañeros y del profesor.





PROPUESTA DE PROGRAMACIÓN





II. PROPUESTA DE PROGRAMACIÓN

— 1 —



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
1. CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN Y ORDENACIÓN SECUENCIAL DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS	6
2. LA PROGRESIÓN DE LOS APRENDIZAJES DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES: GEOGRAFÍA E HISTORIA.	10
2.1. La explicación en Geografía e Historia	10
2.2. Los hechos y su conceptualización	11
2.3. Los procedimientos y las estrategias de aprendizaje	13
2.4. Las actitudes y los valores en la secuencia de unidades	17
3. LOS CONTENIDOS DEL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA	17
3.1. El aprendizaje de las habilidades lingüísticas	18
3.2 La educación literaria	24



INTRODUCCIÓN

En el apartado anterior se ha justificado la integración de las áreas de *Lengua y Literatura* y de *Ciencias Sociales: Geografía e Historia* desde dos puntos de vista complementarios:

- el objeto de enseñanza-aprendizaje del ámbito: la construcción de conocimientos sobre procesos histórico-geográficos y el aprendizaje de procedimientos lingüístico-comunicativos involucrados en la construcción y en la comunicación de estos conocimientos;
- las acciones metodológicas: definición de un problema relacionado con procesos sociales; resolución del problema, que exige la elaboración por parte del alumno de una explicación que debe ser comunicada; acciones metodológicas que se suceden desde el momento en que se plantea el problema hasta que se comunica la explicación del mismo, y mediante las que se construye el conocimiento sobre los procesos sociales y se ejercitan las habilidades lingüístico-comunicativas.

Sobre estas bases, las unidades didácticas del *ámbito lingüístico y social* se organizan tomando como eje los procesos geográficos e históricos. El aprendizaje de habilidades lingüístico-comunicativas se articula con estos contenidos del área de Ciencias Sociales. Por lo tanto, la programación del ámbito requiere resolver cuestiones como éstas:

- qué procesos sociales (históricos y geográficos) conviene seleccionar y de acuerdo con qué criterios;
- de qué modo se distribuye secuencialmente el estudio de estos procesos de modo que se puedan construir gradualmente los saberes implicados;
- cómo se articula el aprendizaje de habilidades lingüístico-comunicativas en relación con el estudio de los procesos sociales programados a lo largo del curso.

Hay que tener en cuenta, además, que, según se ha advertido en el apartado anterior., la educación literaria requiere un espacio relativamente autónomo dentro el ámbito. Este espacio se habrá de prever en la programación.

1. CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN Y ORDENACIÓN SECUENCIAL DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

Las unidades didácticas que proponemos para el *ámbito lingüístico y social*, dentro de un *Programa de diversificación* de un año, son las siguientes*:

- Unidad 1: *Movimientos migratorios*
- Unidad 2: *Desequilibrios territoriales y desigualdades sociales en España*
- Unidad 3: *La formación de la sociedad industrial*
- Unidad 4: *La transición a la democracia en España.*

La selección de los procesos sociales y el orden en que se presentan obedece a los criterios que se exponen seguidamente.

En primer lugar, se han seleccionado procesos geográficos e históricos que sean de distinto tipo y que recubran de un modo razonable la amplitud de los objetivos del currículo de *Ciencias Sociales: Geografía e Historia*¹. En este sentido, todos los bloques de contenidos están representados en estas unidades. En efecto, los bloques 1 y 2 (*Iniciación a los métodos geográfico-históricos* y *Valores y actitudes en la vida social*) son transversales, es decir, sus contenidos se recogen en todas las unidades. La relación entre los tres bloques restantes y las unidades de la programación se muestra en el cuadro 7.

En segundo lugar, en lo que se refiere a los procesos geográficos se ha tenido en cuenta que su explicación suponga el análisis de territorios de diferente magnitud o escala. Así, la unidad primera -*Los movimientos migratorios*- incluye el análisis de las repercusiones de tipo demográfico, social y económico de tales movimientos en la localidad, que requiere a su vez una perspectiva espacial más amplia para explicar y comprender mejor lo que sucede en este ámbito. Por su parte, en la unidad segunda, los desequilibrios territoriales son explicables mediante la combinación de diversas escalas de análisis,

* Se incluyen en esta carpeta las unidades 1, 2 y 4.

¹ V. Anexo de la edición del M.E.C.

CUADRO 7 ②

UNIDADES DE LA PROGRAMACIÓN	SELECCIÓN DE EPÍGRAFES DE LOS BLOQUES DE CONTENIDOS
<p>- Movimientos migratorios</p>	<p>BLOQUE 3: SOCIEDADES Y TERRITORIOS</p> <p>La distribución de las desigualdades socioeconómicas en la tierra</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis crítico de las diferencias individuales y colectivas derivadas de la edad, sexo, etc. - Espacios industriales. <p>La funcionalidad del espacio geográfico. La urbanización</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de la red de transportes en relación a centros urbanos de la C.V., en España. - Conocimiento de los problemas básicos de la vida urbana y políticas de resolución: la vivienda, los equipamientos y los espacios públicos. - Conocimiento de la difusión de la urbanización. <p>La organización regional del mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organización política del territorio, con sus ámbitos geoeconómicos y desequilibrios regionales. Organización provincial y comarcal de la C.V.
<p>- Desequilibrios territoriales y desigualdades sociales en España</p>	<p>BLOQUE 4: SOCIEDADES Y PROCESOS HISTÓRICOS</p> <p>Procesos de formación de una sociedad concreta (análisis diacrónico de los elementos básicos que constituyen una sociedad histórica)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rasgos básicos de una sociedad, su origen y desarrollo. - Cambios y permanencias en la sociedad que se estudia - Acercamiento empático - Relación entre explicación intencional y causal - Análisis e identificación de acontecimientos y acciones - Utilización de fuentes y materiales originales <p>Procesos de transición</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis multifactorial - Conceptos alrededor del cambio. - Valoración de los cambios y priorización de sus factores explicativos
<p>- La formación de la sociedad industrial</p>	<p>BLOQUE 5: LAS SOCIEDADES ACTUALES</p> <p>Los grandes problemas del mundo actual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las desigualdades económico-sociales. - Conflictos y movimientos sociales. - Política y participación ciudadana. Los regímenes democráticos y los ciudadanos. El caso español
<p>- La transición a la democracia en España</p>	

② V. Anexo de la edición del M.E.C.

desde la Comunidad Autónoma a los estados que componen la Unión Europea. La amplitud de las perspectivas espaciales utilizadas facilita no sólo la conceptualización de los desequilibrios territoriales, sino que permite además valorar el grado de desigualdad social que tales desequilibrios contribuyen a reproducir.

En tercer lugar, en cuanto a los procesos históricos se ha tenido en cuenta que sean de distinto tipo. En efecto, la tercera unidad *-La formación de la sociedad industrial-* se refiere a un proceso de larga duración impulsado por factores estructurales, mientras que la unidad cuarta *-La transición a la democracia en España-* aborda un proceso de transición política, que por definición es un proceso de corta duración en la que priman los acontecimientos y las intencionalidades de los sujetos históricos. Asimismo, ambos procesos se enmarcan en ámbitos espaciales diversos: la formación de la sociedad industrial se estudiará en el entorno europeo, mientras que la transición política se refiere exclusivamente a España. Las características de estos procesos permiten desarrollar tanto la explicación de tipo estructural (o multifactorial) como la intencional. En la última unidad se procurará que el alumno llegue a combinar ambos tipos de explicación.

Finalmente, tanto la selección de los procesos sociales que articulan las unidades didácticas como su ordenación secuencial a lo largo del curso se ha ajustado al criterio general de facilitar la gradación de los aprendizajes y la progresiva integración y globalización de sus conocimientos. De un modo más preciso, el orden propuesto para las unidades didácticas permite, a nuestro juicio:

- Construir de un modo gradual los conceptos que hacen referencia a los fundamentos y métodos de la Geografía y la Historia. A tales conceptos los hemos denominado "estructurantes" por su capacidad para organizar el conocimiento histórico o geográfico y para hacer comprensibles los hechos y procesos sociales. Entre tales conceptos destacamos los de tiempo histórico, espacio geográfico, la explicación histórica y geográfica, la utilización de fuentes y la forma específica de conceptualizar en historia y geografía
- Establecer de un modo progresivo relaciones de causalidad entre los distintos factores con una complejidad creciente. A lo largo del curso deberá tenderse a que las explicaciones que establezca el alumno sean más complejas. Dicha complejidad

viene dada tanto por el número de factores que intervienen en una explicación, como por la cantidad de interrelaciones que se establezcan entre los mismos.

- Facilitar el progresivo dominio de la temporalidad histórica y la localización espacial. El dominio de la dimensión temporal implica conceptualizar los procesos históricos como el resultado de los cambios y continuidades de los elementos que conforman una sociedad. También significa comprender la existencia de diversos tiempos históricos, de diversas duraciones, de ritmos y de la simultaneidad. Además, la comprensión de la temporalidad supone el dominio de ciertos procedimientos relacionados con la medición del tiempo, de la cronología. En cuanto a la localización espacial debe ser entendida como la explicación acerca de por qué los hechos se sitúan en un espacio concreto. Esto supone partir de la descripción del espacio utilizando bien la observación, bien documentos interpuestos como los mapas o las fotografías. Además, la localización supone la delimitación de las escalas o el ámbito espacial sobre el que actúan los factores que explican la localización de un determinado hecho o proceso espacial. Tales factores pueden proceder del medio natural o de la propia sociedad y entre ellos establecen interacciones que también configuran el espacio en el que se localizan los hechos y procesos que se estudien.
- Tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos. Tales conocimientos se han elaborado tanto desde el marco escolar (especialmente en los cursos anteriores de la E.S.O.), como fuera de él. Los conocimientos previos no sólo abarcan el conocimiento de hechos y conceptos, sino también modelos explicativos de la realidad social, actitudes hacia el conocimiento, hacia determinados modos de aprender, etc. Este criterio es importante tenerlo en cuenta muy especialmente al principio de curso para que el alumno sea consciente de ello y de cómo influye en su aprendizaje y en su actitud.

2. LA PROGRESIÓN DE LOS APRENDIZAJES DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES: GEOGRAFÍA E HISTORIA.

2.1. La explicación en Geografía e Historia

Si el objetivo fundamental de cualquier unidad didáctica es que el alumno explique un proceso histórico o geográfico, es evidente que la explicación deberá constituir un elemento que condicione la profundidad y amplitud del conocimiento que deseemos que los alumnos construyan. Dicha explicación en el ámbito de las Ciencias Sociales se caracteriza por basarse en las relaciones entre varios factores, de ahí el término *explicación multifactorial*. La progresión en el aprendizaje dependerá de que el alumno aprenda a elaborar explicaciones multifactoriales cada vez más complejas, lo que conlleva la aplicación de conceptos cada vez más abstractos, procedimientos más refinados y una actitud crítica cada vez más consciente.

En la primera unidad *-Los movimientos migratorios-*, se introduce la *causalidad* como elemento de reflexión, de modo que el alumno conceptualice *causa* y *consecuencia* para poder después llegar al concepto de *factor*, entendido como elemento que actúa de un modo continuo sobre otros elementos, a diferencia de *causa* que denota que una vez producido el efecto deja de actuar. Es evidente que este cambio conceptual está en relación con una modificación del concepto *tiempo* y que implica el paso de una concepción lineal del mismo a una concepción multidimensional, lo cual requiere un grado de aprendizaje superior.

En la segunda unidad *-Desequilibrios territoriales y desigualdades sociales en España-* se tratará de abordar una explicación en la que el alumno establezca relaciones entre diversos hechos, como mínimo de tipo lineal; es decir, que sea capaz de establecer cadenas de causalidad y, ocasionalmente, reconozca relaciones recíprocas entre dos o más hechos. Esto no supone todavía entrar a fondo en la cuestión del cambio en la concepción temporal; en cambio, sí que se hará más hincapié en la necesidad de combinar diversas escalas en el análisis de los desequilibrios territoriales, algo que se apuntaba ya en la unidad anterior.

En la tercera unidad *-La formación de la sociedad industrial-* el objetivo es que el alumno elabore una explicación multifactorial, puesto que ya puede ser capaz de establecer relaciones lineales entre varios factores o hechos. Esta explicación se complicará ahora considerando la dimensión temporal de los hechos. Si en las unidades anteriores, que tenían como referente disciplinar a la Geografía, se subrayaba la dimensión espacial a través de la noción de *escala*, ahora, con la Historia como nuevo referente, el acento se pondrá en aspectos como la *duración*, el *cambio*, los *ritmos de cambio*, la *continuidad* y la *simultaneidad* de los hechos. En este sentido, el estudio del proceso de la formación de la sociedad industrial permite introducir tales nociones y la reflexión acerca de las mismas para afianzar el conocimiento del alumno. Asimismo, los alumnos pueden aplicar ciertas nociones espaciales como *difusión* de la industrialización o *localización* de los focos industriales para conceptualizar la revolución industrial como un proceso discontinuo en el espacio (y también en el tiempo).

Finalmente, la última unidad *-La transición a la democracia en España-* se sostiene sobre una explicación multifactorial a la que se añade como nuevo componente la intencionalidad de los sujetos históricos. De modo que sobre un entramado de factores estructurales que enmarcan el proceso de la transición se sitúan las acciones humanas guiadas por ciertas finalidades que son capaces de modificar dicho marco estructural. Dichos factores estructurales se apoyan, a su vez, en los hechos y procesos estudiados en las dos primeras unidades. Desde el punto de vista de la conceptualización del tiempo histórico, la explicación del proceso de transición implica conjugar factores de larga duración y de corta duración, procesos que abarcan un tiempo amplio y acontecimientos.

2.2. Los hechos y su conceptualización

La elaboración de una explicación compleja como la que pretendemos debe discurrir en paralelo a la cantidad y tipos de hechos históricos o geográficos estudiados y ha de tener en cuenta las dificultades que entraña su conceptualización. Cualquier explicación de un proceso social se sostiene en información sobre hechos. Así, para explicar los desequilibrios territoriales es necesario referirse a la distribución de la población, a la población activa, a la localización de equipamientos, etc. Es evidente, pues, que no se puede explicar un proceso si no hay contenidos de tipo factual, y que para explicar unos

hechos es necesario apoyarse en el conocimiento de otros. De este modo, siguiendo con el ejemplo anterior, para explicar la actual distribución de la población es necesario tener información sobre el hecho del *éxodo rural*. A fin de cuentas y simplificando, la explicación consiste en establecer relaciones de causalidad entre diversos hechos. Aunque es cierto que los hechos y conceptos seleccionados no son los que articulan la programación, sí lo es que algunos de ellos al estar presentes en diversas unidades permiten su progresiva conceptualización y su inclusión en explicaciones de mayor nivel de dificultad.

Así, en la primera unidad se aborda el hecho del *éxodo rural* en los años sesenta como un factor que explica algunos cambios sociales, lingüísticos e incluso urbanísticos en la localidad. A su vez, para explicar dicho *éxodo* es necesario relacionarlo con la crisis de la agricultura tradicional y el impulso recobrado de otras actividades económicas como la industria, la construcción o los servicios, todo ello en el marco de una política desarrollista emprendida por el régimen franquista. Estos movimientos migratorios produjeron un cambio en la distribución de la población, en su estructura y en sus comportamientos.

El desarrollismo de los años sesenta relacionado con el *éxodo rural*, la expansión urbana, el nuevo impulso industrializador, el auge del turismo y la intensa actividad en el sector de la construcción produjeron también una ampliación y modificación de los desequilibrios regionales existentes. Este proceso es el que se aborda en la segunda unidad, con la que ampliamos la perspectiva de los importantes cambios de los años sesenta y setenta. Dicha ampliación consiste en hacer una referencia más explícita a la política desarrollada por el régimen franquista y en el análisis de las repercusiones que la creación de un nuevo marco político nacional y el ingreso de España en la Unión Europea han tenido en el desarrollo de los desequilibrios territoriales. Este es un aspecto sobre el que se volverá en la última unidad en la que tales factores configuran el marco estructural sobre el que tuvo lugar la transición política a la democracia. Asimismo, se ha dado importancia al proceso de industrialización como un factor históricamente decisivo en la formación de tales desequilibrios. Precisamente, en la unidad siguiente uno de los procesos que se analizan es la industrialización, cuyo estudio permitirá al alumno completar su comprensión de procesos más actuales. Por último, en esta segunda unidad se tratan las desigualdades sociales desde una perspectiva geográfica, es decir, se analiza cómo las desigualdades

territoriales contribuyen a reproducir las desigualdades sociales. Dicha temática se ampliará en un sentido histórico también en la unidad siguiente.

En la tercera unidad, que trata de la formación de la sociedad industrial, se aplicarán algunos de los conceptos, hechos o elementos apuntados en las unidades anteriores, aunque habrán de ser conceptualizados de acuerdo a sus características históricas. Es evidente que las condiciones materiales de un obrero de principios del XIX no son las mismas que las de un obrero en un país desarrollado en la actualidad. Entre los elementos o factores en que nos apoyaremos podemos señalar los siguientes: la localización de las industrias junto a las fuentes de energía o las materias primas, los cambios demográficos, en concreto los desplazamientos de la población del campo a la ciudad, la urbanización, el papel de las innovaciones tecnológicas y la creación de vías de comunicación. Por otra parte, en la medida que el proceso abordado en esta unidad aluda al caso español permitirá al alumno reconceptualizar los desequilibrios estudiados en la unidad anterior.

En la unidad que cierra la programación *-La transición a la democracia en España-* se alude a algunos de los hechos y procesos ya señalados, sobre todo en las dos primeras unidades, pero ahora dispuestos de un modo distinto en función de la explicación de la transición política. En concreto, cabe destacar el conjunto de factores estructurales que subyacen en los cambios sociales (demográficos, sociológicos, económicos) de los años sesenta y en los procesos en curso que están en la base de algunos de los problemas a los que tiene que hacer frente el régimen democrático.

2.3. Los procedimientos y las estrategias de aprendizaje

La constatación y comprobación de hechos y la exposición de las explicaciones requiere de un conjunto de procedimientos y estrategias que adquieren sentido en una metodología cuyos rasgos esenciales hemos expuesto en el apartado en el que hemos tratado de la definición del objeto de aprendizaje del ámbito y cuyas acciones más características serían las siguientes:

- Aflorar los conocimientos previos de los alumnos
- Definir el problema
- Elaborar un guión de trabajo
- Formular preguntas, conjeturas o hipótesis

- Verificar y comprobar las hipótesis.
- Analizar fuentes de información de acuerdo al problema y guión de trabajo.
- Revisar el guión de trabajo y las conclusiones parciales
- Establecer hechos
- Elaborar conclusiones
- Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje realizado
- Dar cuenta del aprendizaje realizado.

Tales acciones que configuran el planteamiento metodológico que se deriva de nuestra concepción del objeto de aprendizaje del ámbito tienen un carácter continuo a lo largo de las unidades, si bien el alumno irá adquiriendo y ejerciendo una mayor autonomía en relación con su realización a medida que su aprendizaje se afiance.

Por su parte, los procedimientos tienen que ver en términos generales con la obtención, tratamiento y comunicación de información y su elección estará en función de tipo de conocimiento que queramos construir. A grandes rasgos se puede hacer una distribución de los procedimientos más habituales en las unidades didácticas tal como se muestra en el cuadro 8.

CUADRO 8

PROCEDIMIENTOS DE GEOGRAFÍA E HISTORIA

	Los movimientos migratorios	Desequilibrios territoriales y desigualdades sociales	La formación de la sociedad industrial	La transición política a la democracia
Cartografía	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretación de mapas temáticos 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretación de mapas temáticos - Representación cartográfica a partir de datos estadísticos - Interpretación de composiciones cartográficas 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretación de mapas temáticos - Interpretación de composiciones cartográficas 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretación de mapas temáticos
Tratamiento estadístico de la información	<ul style="list-style-type: none"> - Tabulación y clasificación de resultados a partir de una encuesta - Calcular saldos migratorios, tasas de natalidad, mortalidad e índice vegetativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Tabulación y clasificación de resultados a partir de una encuesta - Calcular densidad, índice de envejecimiento, tasa de actividad y paro, índice de accesibilidad 		
Representación gráfica de datos estadísticos	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de gráficas de líneas sobre la evolución de la población - Interpretación de gráficas de barras acumuladas - Interpretación de una pirámide de población - Interpretación de gráfica de sectores 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de gráficas de líneas sobre la evolución de la población - Interpretación de gráficas de barras acumuladas - Elaboración de gráfica de barras - Interpretación de gráfica de sectores - Elaboración de gráfica de sectores 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretación de gráficas de líneas - Interpretación de gráfica de barras - Interpretación de gráfica de sectores 	

<p>Utilizar e interpretar fuentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar vaciado de diferentes tipos de fuentes (peridístico, orales...) - Referenciar la fuente - Analizar la procedencia de la fuente (emisor, ...) - Clasificar fuentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar vaciado de diferentes tipos de fuentes (audiovisuales, ...) - Referenciar la fuente - Citar correctamente la procedencia y las características de la fuente - Analizar la procedencia de la fuente (emisor, ...) - Clasificar fuentes - Hacer pequeños dossiers de fuentes usadas en la unidad siguiendo un orden de clasificación razonado 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar vaciado de diferentes tipos de fuentes - Referenciar la fuente - Citar correctamente la procedencia y las características de la fuente - Analizar la procedencia de la fuente (emisor, ...) - Contrastar diferentes interpretaciones de los hechos en función de los factores utilizados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar vaciado de diferentes tipos de fuentes (audiovisuales, jurídicas, ...) - Referenciar la fuente. - Citar correctamente la procedencia y las características de la fuente - Analizar la procedencia de la fuente (emisor, ...) - Contrastar diferentes interpretaciones de los hechos en función de los factores utilizados. - Valorar la complementariedad de las interpretaciones, sus coincidencias y sus discrepancias
<p>Comprensión de la temporalidad histórica y su representación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar un eje cronológico de las vidas de tres generaciones - Diferenciar distintas duraciones temporales. - Reconocimiento de ritmos sencillos de cambio o de continuidad referidos a su vida personal o familiar 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar distintas duraciones temporales. - Elaborar cuadros que relacionen distinto aspectos de un mismo período. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar distintas duraciones temporales. - Elaborar cuadros que relacionen distintos aspectos de un mismo período. - Elaborar ejes cronológicos que se refieran a distintos países - Interpretar cuadros de fechas que indiquen relaciones temporales - Elaborar representaciones gráficas del tiempo que registren distintos aspectos de la sociedad (económicos, políticos, culturales, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer correctamente los distintos subperíodos de la historia reciente de España. - Relacionar los procesos estudiados con una cronología general. - Marcar gráficamente los diferentes ritmos de los factores históricos. - Fechar con precisión identificando una serie de hechos significativos.

2.4. Las actitudes y los valores en la secuencia de unidades

El aprendizaje no sólo implica un conocimiento, es decir, un dominio de una serie de conceptos y métodos propios de una disciplina, sino también un saber, o sea, tiene una finalidad pragmática: conocer para actuar autónoma y racionalmente. De ahí que todo aprendizaje se apoye también en la adquisición de unas actitudes y valores, que no se adquieren o no se tienen de un modo independiente al conocimiento mismo, sino que forman con él. Por ello las actitudes y los valores difícilmente pueden vertebrar una programación. Por el contrario están en relación con los otros contenidos.

En el conjunto de actitudes podemos diferenciar aquellas que se refieren al valor del conocimiento mismo de aquellas otras que implican unos valores más amplios. En el primer caso hablamos de que el alumno ha de asumir que todo conocimiento es el resultado de una construcción social, surgida del debate, de la contraposición de posturas, e incluso, de las relaciones sociales de poder. Esta actitud debe rechazar concepciones dogmáticas y cerradas del conocimiento. En el segundo caso nos referimos a aquellos valores que se implican también una concepción del ser humano. La tolerancia, el respeto a la diferencia, el rechazo de la injusticia, de la marginación social y las desigualdades, la defensa de las libertades, el rechazo del racismo y la xenofobia, el sexismo, etc.

3. LOS CONTENIDOS DEL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA

De acuerdo con el currículo de Lengua y Literatura (valenciano y castellano) que se toma como referencia para el ámbito, el objeto de enseñanza-aprendizaje son las habilidades lingüístico-comunicativas. El desarrollo de estas habilidades implica la adquisición de determinados conocimientos metadiscursivos, metatextuales y metalingüísticos.

El aprendizaje de las habilidades lingüístico-comunicativas no se produce de forma descontextualizada, como técnicas desvinculadas de las prácticas discursivas, sino en relación con el aprendizaje de los usos sociales de la lengua. En el *ámbito lingüístico y social*, las prácticas verbales que articulan el aprendizaje de las habilidades lingüísticas están vinculadas con las acciones metodológicas para la construcción y comunicación de

conocimientos acerca de procesos sociales (históricos y geográficos). Dicho de otro modo, el eje que organiza la programación del ámbito es el área de *Ciencias Sociales: Geografía e Historia*, que proporciona, tal como se acaba de mostrar en los epígrafes anteriores., el marco en el que se inscriben los aprendizajes lingüístico-comunicativos.

Hay que tener cuenta, sin embargo, que este aprendizaje se refiere a los diversos usos sociales de la lengua con exclusión del discurso literario. Por ello, la educación literaria requiere un espacio relativamente autónomo dentro del ámbito. En los dos epígrafes siguientes se expondrán, por separado, los contenidos del ámbito referidos a la educación lingüístico-comunicativa en general y a la educación literaria en particular.

3.1. El aprendizaje de las habilidades lingüísticas

Las habilidades lingüístico-comunicativas son destrezas -y conocimientos explícitos implicados- que intervienen en las actividades de *escuchar, hablar, leer y escribir* en contextos comunicativos diversos. Concretaremos a continuación estas destrezas como contenidos del *ámbito lingüístico y social*, de modo que su formulación se ajuste a las acciones metodológicas que fundamentan este ámbito.

a) Comprensión oral.

El aprendizaje de la comprensión del discurso oral está vinculada, en el ámbito lingüístico y social, a tres tipos de situaciones:

- La explicación del profesor y las instrucciones para la ejecución de actividades y tareas.
- Exposiciones y opiniones de los compañeros en actividades que implican interacción: puesta en común, debate, etc.
- Obtención de información en fuentes orales (audiovisuales, entrevistas...), que requiere la selección de informaciones específicas y la distinción de informaciones relevantes de acuerdo con los objetivos de la búsqueda.

La gradación en cuanto a la comprensión oral está determinada, fundamentalmente, por el registro, es decir, por el grado de formalidad y especificidad del lenguaje utilizado.

b) Expresión oral

En la Educación Secundaria Obligatoria el objetivo en relación con la expresión oral es el uso adecuado de la lengua en situaciones formales, caracterizadas por normas sociolingüísticas bien definidas según los contextos y los propósitos. Por ello, un aspecto básico del aprendizaje de la expresión oral (y de la comprensión) es el análisis de estos factores contextuales.

En el contexto escolar, estos aprendizajes están vinculados a dos tipos de situaciones:

- Las distintas situaciones que se crean dentro y fuera del aula en relación con la gestión de las actividades educativas y de la organización general del centro. Estos intercambios ofrecen ocasión para distinguir -en la comunicación dialógica- entre situaciones formales e informales, para aprender a identificar las pistas contextualizadoras que marcan los cambios de registro según la situación, para advertir y reparar malentendidos, para tomar y ceder la palabra en los momentos pertinentes, etc.
- Las situaciones en las que los alumnos han de usar el discurso oral en forma de monólogo planificado: conclusiones de tareas realizadas, proyectos de trabajo, informes, exposición de pequeñas investigaciones, descripción oral de la información que proporciona una fuente, etc. Estas actividades ofrecen la oportunidad para aprender a planificar el discurso mediante el uso de soportes escritos, a adecuar el discurso a la audiencia, a usar las normas de la lengua estándar, a controlar de la voz y a usar códigos no verbales, etc.

La progresión en estos aprendizajes está condicionado por la complejidad de la tarea que se realiza: desde una sencilla comunicación sobre la resolución de un ejercicio a la exposición de conclusiones de una investigación.

c) **Comprensión escrita**

La comprensión de textos escritos adquiere un relieve destacado en el ámbito, en relación con las acciones metodológicas encaminadas a la construcción de conocimientos históricos y geográficos: el aprendizaje de la lectura (aprender a leer) está marcado por la función heurística (leer para aprender). Desde esta perspectiva, se han de destacar las habilidades que van más allá de la comprensión global del mensaje, como

identificar ideas principales y secundarias y saber buscar y encontrar informaciones específicas. Aprendizajes como éstos requieren a su vez aplicar conocimientos sobre los diferentes modos de organización de los textos expositivos (explicaciones según el modelo problema-solución, causa-consecuencia, etc.) y sobre los mecanismos lingüísticos que los cohesionan. Por otra parte, la búsqueda de información en el ámbito académico va unida muchas veces a la necesidad de reelaborar esta información para producir un texto diferente, por ejemplo una pequeña monografía.

Muchas de las fuentes utilizadas para el estudio de procesos sociales proceden de los medios de comunicación. La obtención de información a partir de estas fuentes requiere el conocimiento de los códigos hemerográficos (organización de la publicación en secciones, paginación, tipografía, procedimientos de titulación, etc.). El conocimiento de estos códigos tiene importancia para la localización de diferentes géneros y para anticipar la clase de contenidos que se pueden encontrar en ellos. Estos contenidos presentan una gran heterogeneidad: información de hechos (noticias, reportajes, crónicas), a menudo acompañadas de explicaciones históricas, geográficas, sociológicas...; informaciones relacionadas con la vida cotidiana (cartelera de espectáculos, programas de radio y televisión, información meteorológica, anuncios clasificados...); diferentes tipos de artículos de opinión (editorial, artículos firmados por colaboradores, crítica de espectáculos, deportiva, etc., cartas al director); géneros en los que se combina la información y la opinión (entrevistas). El aprendizaje de la lectura de la prensa implica por lo tanto una progresiva familiarización con los códigos hemerográficos y una gradación en cuanto al trabajo de los textos según su mayor o menor complejidad, que, en términos generales se sitúa en la divisoria entre géneros informativos y géneros de opinión; y, dentro de los primeros, entre narración de hechos y información sobre conocimientos especializados.

Hay que tener en cuenta, finalmente, que las fuentes proceden de todos los ámbitos sociales, no únicamente del académico o de los medios de comunicación social: convocatorias, órdenes del día, avisos, modos de empleo, reglamentos, circulares, decálogos, disposiciones legales, contratos, propaganda institucional, correspondencia publicitaria e institucional, etc. La lectura de estos textos requerirá igualmente conocer sus convenciones de género, tanto comunicativas como textuales y lingüísticas.

d) Producción escrita

La mayor parte de los textos que se escriban en el ámbito tendrán un carácter académico -resúmenes de conocimientos adquiridos, disertaciones, diarios de clase y memorias, etc.-. Pero, en la fase de la secuencia didáctica en la que los alumnos han de comunicar los conocimientos adquiridos, será necesario igualmente textos periodísticos -reportajes, cartas al director, artículo editorial, artículo de opinión, etc.- y de otras clases, como trípticos, manifiestos, etc. Además, para la obtención de información sobre los temas objeto de estudio, será necesario elaborar encuestas, solicitar documentos a diversas instituciones, pedir autorización para visitar museos, etc.

El cuadro 9 muestra algunas de las clases de texto que se pueden producir en el ámbito lingüístico y social en relación con diferentes ámbitos de uso y funciones comunicativas.

CUADRO 9

FINALIDAD	INFORMAR (EXPONER-EXPLICAR)	CONVENCER
ÁMBITO DE USO		
ACADÉMICO	resumen síntesis disertación conferencia (texto previo) paneles diario de clase memoria	
RELACIÓN CON/ENTRE INSTITUCIONES	trípticos encuestas manifiestos convocatorias	carta de solicitud
MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL	reportajes	cartas al director artículo editorial artículo de opinión

En todos los casos, sea cual sea la clase de texto, conviene tener en cuenta que el objeto de aprendizaje consiste en la gestión del proceso de escritura y que este proceso es muy complejo por las operaciones implicadas: planificar pragmática y semánticamente el texto; activar conocimientos textuales, de gramática oracional y de normativa; revisar el texto en sus aspectos globales (adecuación y coherencia) y locales (cohesión, corrección gramatical, ortografía) a lo largo del proceso de escritura. Por ello, el criterio

fundamental para secuenciar las habilidades implicadas en la escritura es la complejidad del proceso de composición. Esta complejidad depende:

- de las dificultades que entrañe el proceso de planificación: complejidad de los factores contextuales, dificultad en el manejo de fuentes de información, amplitud en el desarrollo de los temas, etc.
- de la dificultad en el dominio de la estructura del texto y de las secuencias elementales que se combinan en éste: mayor o menor grado de convencionalidad del género textual que se va a producir, lo que implica la posibilidad de imitar de cerca textos modelo o, por el contrario, tener que dar soluciones más personales.
- de los objetivos lingüísticos que se planteen en cada caso (procedimientos de cohesión, esquemas sintácticos oracionales, uso de un léxico específico, ortografía) y que han de ser objeto de atención en la revisión y reelaboración de aspectos locales del texto.

Nos hemos referido a lo largo de este epígrafe a los contenidos del *ámbito lingüístico y social* relativos a la enseñanza y aprendizaje de las destrezas implicadas en las actividades de *hablar, escuchar, leer y escribir*. En el cuadro 10 se recapitulan y precisan dichos contenidos.

CUADRO 10
HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

	COMPRENSIÓN	EXPRESIÓN
ORAL	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener información en fuentes orales (audiovisuales, entrevistas...) • Reformular instrucciones del profesor para la ejecución de actividades. • Interpretar el sentido de las intervenciones de los compañeros en actividades como puestas en común, debates, etc. • Distinguir situaciones de comunicación formales e informales, así como los cambios de registro que se producen en relación con el grado de formalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar y comparar mapas temáticos, tablas, gráficas y datos numéricos de encuestas: emplear esquemas de enumeración, secuencia y comparación-contraste utilizando los conectores apropiados. • Formular preguntas e hipótesis con procedimientos lingüísticos apropiados ("lo que vamos a averiguar es si..."); • Modalizar los enunciados ("quizá", "probablemente", "es probable que"...). • Usar construcciones gramaticales implicadas en la acto verbal de probar ("Si..., en ese caso podemos afirmar que...") • Elaborar pre-textos orales como paso previo para la composición de textos escritos. • Exponer oralmente las conclusiones del trabajo realizado en grupo • Buscar información fuera del aula y presentarla en clase de forma organizada. • Colaborar con el resto de la clase en la búsqueda de razones que expliquen un hecho. • Planificar una exposición oral con la ayuda de un guión. • Preparar y realizar debates sobre cuestiones relacionadas con temas como: la inmigración extranjera en España, las desigualdades sociales, etc. Evaluar el desarrollo del debate. • Intervenir en una discusión aportando ideas y propuestas con objeto de elaborar y mejorar el guión de trabajo. • Adecuar el registro al grado de formalidad de las situaciones de comunicación.
ESCRITO	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer textos de distintos géneros por el ámbito de uso al que pertenecen, por los tipos de emisor y de destinatario, por sus características gráficas, el estilo de la titulación, las clases de contenidos y el modo de estar organizados. • Obtener información de diversas fuentes escritas que sea relevante en función de las preguntas formuladas. Distinguir las ideas principales de las secundarias. • Utilizar los conocimientos sobre las convenciones de género (especialmente en textos periodísticos y académicos) para construir el sentido de los textos. • Esquematizar y resumir la información. Usar los conectores necesarios en los resúmenes. • Relacionar las informaciones de un texto con representaciones cartográficas de estos mismos contenidos. • Relacionar los contenidos un textos con conocimientos construidos anteriormente. • Comparar las informaciones y opiniones de diferentes textos. Contrastar las que sean contradictorias o no coincidentes. • Escoger en un diccionario la acepción correcta de una palabra en un contexto determinado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar y estructurar textos expositivos propios del ámbito académico -resumen de conocimientos construidos a lo largo de una actividad o de una unidad didáctica, disertación, diario de clase, memoria, paneles, etc.- siguiendo esquemas de enumeración, secuencia, comparación-contraste, causa-consecuencia y problema-solución. • Planificar y estructurar textos periodísticos -reportaje, artículo editorial, artículo de opinión, carta al director...- de acuerdo con las convenciones de cada género. • Planificar y estructurar textos para la comunicación con instituciones -cartas de solicitud, trpticos, convocatorias...- de acuerdo con las convenciones de cada género. • Cohesionar los textos mediante los conectores apropiados para organizar los contenidos y para establecer las relaciones lógicas entre los enunciados sucesivos, de acuerdo con el género de texto y con el esquema organizador de los contenidos. • Cohesionar los textos mediante procedimientos léxicos (sustituciones sinonímicas, hipónimo-hiperónimo, nominalizaciones, elipsis, etc.) y sustituciones pronominales, de acuerdo con el modo característico de enlazarse los enunciados según los géneros textuales. • Formular preguntas e hipótesis con procedimientos lingüísticos apropiados ("lo que vamos a averiguar es si..."); usar construcciones gramaticales implicadas en la acto verbal de probar ("Si..., en ese caso podemos afirmar que...") • Modalizar los enunciados ("quizá", "probablemente", "es probable que"...). • Usar con precisión en las memorias y en los diarios de clase verbos con significado de percepción intelectual: examinar, analizar, constatar, comprobar, etc. • Construir enunciados con cierta complejidad sintáctica por la inserción de diversas proposiciones en la estructura oracional, como adyacentes del grupo nominal o del grupo verbal, o por la coordinación y subordinación de oraciones. • Facilitar la comunicación de los textos informativos (de ámbito académico y periodísticos) mediante procedimientos paratextuales, gráficas e ilustraciones. • Revisar y reparar los textos atendiendo al registro, la estructura, la precisión en el uso de los términos técnicos, el uso de procedimientos de cohesión (conectores, recurrencias léxicas, pronominalizaciones...), corrección gramatical (concordancias, uso de los relativos, régimen preposicional de los verbos...), ortografía...

3.2 La educación literaria

Es previsible que una de las deficiencias educativas de los alumnos adscritos a un programa de diversificación sea la falta de afición a la lectura por carecer de una experiencia placentera como lectores. Sin esta experiencia es impensable el desarrollo de los otros aspectos de la competencia literaria. Por ello se propone en el citado epígrafe jerarquizar de los objetivos del ámbito en relación con la educación literaria y situar en el lugar más destacado los de carácter afectivo: ayudar a los alumnos a descubrir que la lectura de textos literarios es una actividad placentera. La introducción de actividades que proporcionen un conocimiento de las convenciones literarias y una instrucción en los procesos de interpretación sólo estará justificada si se consigue que los alumnos accedan a la experiencia de que la literatura es algo con lo que ellos pueden estar involucrados personal y afectivamente.

De acuerdo con este criterio, el curso se podría dividir en tres grandes fases, en cada una de las cuales el foco se dirigiría a uno de los componentes de la educación literaria sin desatender la interrelación entre todos ellos:

a) En la primera fase se pondrá el acento en crear situaciones de lectura *por placer*, sin que éstas conduzcan a ejercicios escolares, como comentar, resumir, fichar, etc. Estas situaciones pueden ser variadas y se pueden combinar:

- El profesor lee en clase una selección de relatos breves: la selección puede ir adecuándose en cuanto a temas, estilos y grado de dificultad a la respuesta y nuevas demandas de los alumnos. El profesor indica dónde se pueden encontrar otros relatos del mismo autor.
- El profesor lee en clase el primer capítulo de varias novela de la biblioteca del centro e invita a los alumnos a leerlas por su cuenta;
- Los alumnos exploran la biblioteca guiados por el profesor y seleccionan sus lecturas: pueden abandonar la lectura de un libro tan pronto como pierda interés para ellos. Informan a sus compañeros de los libros que están leyendo y les recomiendan su lectura.

- Un alumno lee en clase algún relato breve que haya leído y tenga interés en darlo a conocer a sus compañeros.
- ...

Hay que diferenciar estas actividades, cuyo objetivo es incitar a la lectura y aumentar el abanico de los textos capaces de producir placer, con las que se introducirán en etapas posteriores y que persiguen formar hábitos permanentes y adiestrar en los procedimientos de interpretación con la ayuda de conocimientos explícitos de las convenciones literarias.

b) Una segunda fase estará caracterizada por actividades encaminadas a formar hábitos de lectura permanentes y aprender a construir el sentido del texto.

En cuanto a la formación de hábitos lectores, se tenderá a que en esta etapa todos los alumnos lean al menos una novela completa de dimensión mediana, sin que esta lectura conduzca a ninguna actividad escolar excepto la de comunicar al grupo de clase qué se está leyendo, qué es lo que más interesa de la lectura, si recomiendan la obra y por qué, etc.

En paralelo, las actividades destinadas a enseñar a construir el sentido del texto han de referirse a lecturas compartidas, que pueden seguir siendo lecturas en clase como en la etapa anterior. En esta etapa, estas lecturas compartidas sí que estarán vinculadas a actividades, que pueden ser anteriores, simultáneas o posteriores a la lectura del texto. Una actividad anterior puede ser la formulación de hipótesis sobre el contenido de un relato a partir del aspecto del libro en que se incluye, del título, de los conocimientos previos sobre el autor si es que se tiene conocimiento de otros relatos suyos, etc. Una actividad simultánea puede ser la interrupción del relato y su continuación -oralmente o por escrito- por parte de los alumnos. Como actividad posterior, se organizará coloquios y debates en los que se intercambien y contrasten las respuestas afectivas, las diferentes interpretaciones, el análisis del sistema de valores de los personajes o del que se infiere en el autor, etc.

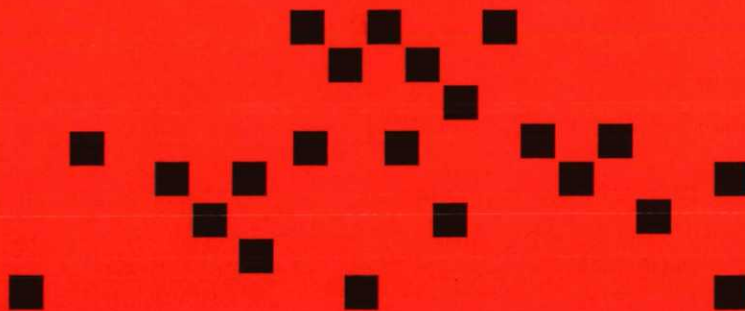
c) La tercera fase se caracterizará por la introducción de conocimientos explícitos sobre los géneros literarios y sus características más significativas.

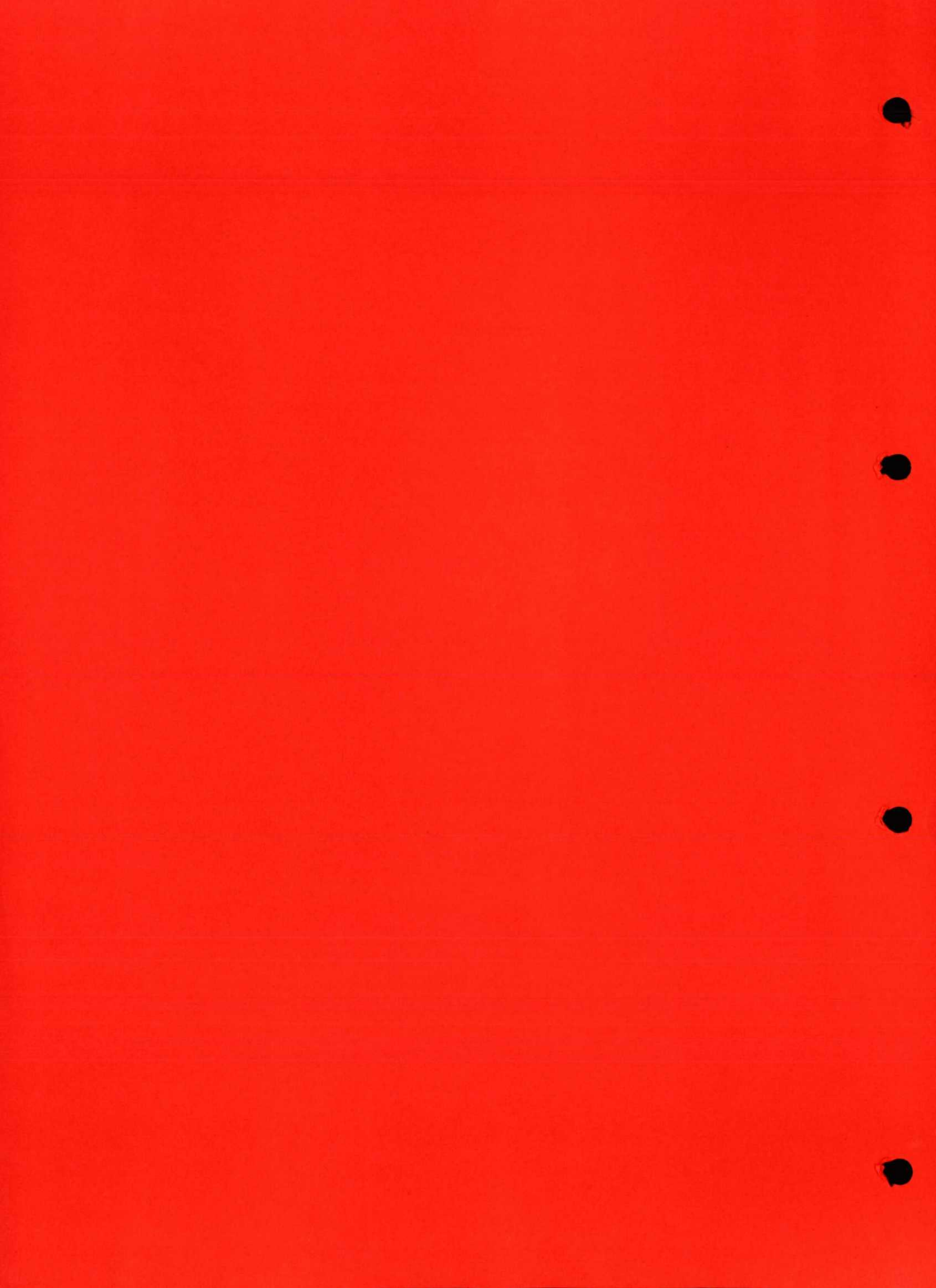
Estos conocimientos se introducirán paulatinamente, a medida que las actividades dirigidas a la construcción del sentido de los textos lo vayan demandando. Es el momento de contrastar, por ejemplo, un relato realista o naturalista del s. XIX con un cuento de Ignacio Aldecoa o de Carmen Martín Gaité; o de confrontar un relato fantástico del romanticismo con un cuento de Julio Cortázar, Gabriel García Márquez, Augusto Monterroso o José María Merino, donde lo fantástico tiene un tratamiento diferente. Es el momento, también, de introducir la observación de procedimientos relacionados con la perspectiva narrativa, con el tratamiento del tiempo en el relato, con la función de la descripción en la secuencia narrativa, etc. Estos conocimientos, y los relativos a otros géneros, se introducirán, insistimos, en la medida en que sean significativos para los alumnos en relación con la comprensión de los textos que están leyendo y con el objetivo de ampliar sus posibilidades de apreciar estéticamente las obras literarias.

En esta fase tiene también sentido combinar las actividades centradas en la recepción de los textos con actividades de expresión literaria: recreación de textos, imitación, juegos verbales, etc. Para ello se pueden utilizar las numerosas propuestas que existen dentro de la metodología de los talleres literarios, sin perder de vista que la composición de textos tendrá la finalidad de acrecentar la experiencia literaria y no el juego por el juego.



MATERIAL CURRICULAR





ANEXO PARA LA EDICIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

UNIDAD 1. MOVIMIENTOS MIGRATORIOS

1. Como se señala en el documento, el entorno de cada centro incidirá en el tipo de adaptación que sea necesario realizar. Así, en zonas de emigración, la adaptación consistirá en enfocar el problema planteado desde la perspectiva inversa, teniendo en cuenta si la emigración se produce o se ha producido a otras zonas del territorio español o al extranjero. En cualquier caso, como es obvio, la adaptación que se haga requerirá de documentos o materiales adecuados, de características acordes con las tareas que se propongan en las actividades. Los materiales aportados en la unidad han de entenderse, pues, como materiales vinculados a una propuesta determinada, necesariamente parcial en cuanto que vinculada a un entorno particular entre todos los posibles. A pesar de esto, se entiende que la propuesta de trabajo proporciona orientaciones suficientes como punto de partida a la necesaria adaptación.
2. Tal y como está planteado, el objetivo que hace referencia al reconocimiento del proceso de sustitución lingüística en la Comunidad Valenciana es válido para las zonas de esta comunidad autónoma -y, en el área de gestión del M.E.C., de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares- en las que ha tenido lugar dicho proceso. Desde otra perspectiva, el objetivo puede adaptarse a la situación concreta incidiendo en contenidos referentes a la diversidad lingüística.
3. Si bien los objetivos didácticos de la unidad son el referente para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, puesto que especifican qué se quiere enseñar y por tanto qué evaluar, se ha incluido, en todas las unidades, este apartado de "orientaciones para la adaptación y evaluación de los contenidos" para proporcionar al profesorado algunos instrumentos que le permitan seleccionar y graduar las actividades -tanto de enseñanza y aprendizaje como de evaluación- más apropiadas a su grupo de alumnos. Por ello estas orientaciones pueden resultar un elemento útil para adaptar los materiales que aquí se presentan a la diversidad del alumnado.

Así pues, este apartado quiere subrayar los aprendizajes fundamentales que se pretende promover en el desarrollo de la unidad didáctica, tanto con los contenidos que se trabajan

como con la metodología que se propone. El hecho de que se señalen tales aprendizajes desde la perspectiva de la evaluación y de que se enumeren estableciendo la distinción por su relación con los distintos tipos de contenidos no debe interpretarse, en ningún caso, como una lista completa de conocimientos, cuyo dominio por parte de los alumnos debiera comprobar el profesor al final de la unidad didáctica.

Para la utilización de estos materiales en el aula, será necesario que el profesor lleve a cabo una tarea de adaptación a cada situación didáctica, según cuáles sean los objetivos y contenidos que haya marcado como prioritarios para que sus alumnos avancen en el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta las características del grupo con el que trabaja y el momento del curso en el que se sitúa la unidad. Por ello, el objetivo fundamental de estas orientaciones es ofrecer al profesorado pistas para la gradación y adecuación de las actividades a distintos niveles y situaciones.

Nos encontramos en este apartado con algunos epígrafes que se repiten en todas las unidades didácticas (véase, por ejemplo, "procedimientos generales", u otros referidos al trabajo en grupo), lo cual no significa que tales aprendizajes deban desarrollarse y evaluarse de igual forma y al completo en todas ellas. La adaptación de los mismos al contexto concreto del aula pudiera realizarse, por un lado, seleccionando como prioritarios, de acuerdo con los objetivos de la unidad, algunos de los aspectos que se incluyen en estos procedimientos generales (por ejemplo, en esta unidad primera, se podría subrayar el aprendizaje consistente en "incorporar las aportaciones de los compañeros en el guión de trabajo", de acuerdo con uno de los objetivos que se persigue relacionado con los valores de respeto y tolerancia); por otro lado, la adaptación puede consistir en su aplicación concreta a los contenidos específicos de cada unidad.

4. La adaptación de la unidad al entorno concreto de los alumnos se planteará ya en esta primera actividad, que puede ser tomada como modelo o ejemplo a partir del cual plantear un trabajo, bien "por contraste" (en el caso de zonas de emigración, p. ej.) o bien "en paralelo" (en otras zonas de inmigración). En ambos casos, será importante hacerse con la documentación adecuada, para cuya selección resultará útil tener en cuenta el tipo de documentos que se incluyen en los materiales.

En esta primera unidad, se ofrece, a modo de ejemplo, un modelo de guión de trabajo para el desarrollo de la unidad; el guión real debiera partir de las preguntas seleccionadas por los alumnos, como traducción de los interrogantes que hayan surgido en el planteamiento inicial del problema en el grupo.

Es importante que los alumnos participen al máximo en la elaboración de dicho guión de trabajo, ya que esto favorecerá su implicación en el desarrollo de las actividades planteadas en la unidad. Se trata de que los alumnos se sientan, junto con el profesor, miembros de una pequeña "comunidad de investigación" que, mediante el guión, se fija unos objetivos de trabajo para orientar su actividad.

5. Se apreciará que el planteamiento de esta actividad está subordinado al enfoque que se haya dado a la unidad, de acuerdo con las características del entorno. Así, el listado inicial de hipótesis deberá responder a la situación que se haya tomado como punto de partida (situación de emigración o de inmigración).

Lo interesante, en cualquier caso, es llevar a cabo un proceso de formulación de hipótesis y verificación de las mismas a partir de diferentes datos, para llegar a deducir las posibles consecuencias de los movimientos migratorios en una zona concreta.

6. La contextualización de esta actividad en zonas bilingües puede orientarse a poner en relación la evolución del uso de las lenguas oficiales con los movimientos de población que se hayan dado en la zona; en zonas monolingües, la unidad resulta un marco adecuado para promover la reflexión sobre aspectos sociolingüísticos relacionados con las variedades geográficas de una misma lengua, p. ej.: pervivencia, pérdida o sustitución de rasgos dialectales como consecuencia de movimientos migratorios, distinta consideración social de diferentes variedades dialectales, etc.

UNIDAD 2.: DESEQUILIBRIOS TERRITORIALES Y DESIGUALDADES SOCIALES EN ESPAÑA

1. Como se comentaba en la nota 3 de la Unidad 1, en este apartado se recogen los aprendizajes principales que se intenta promover con la unidad, tanto relativos a contenidos como a metodología de trabajo. Se observará que algunos de ellos están presentes en todas las unidades didácticas (como, por ejemplo, los aprendizajes que hacen referencia a procedimientos generales de trabajo) o en varias de ellas, como es el caso de los aprendizajes relacionados con objetivos y contenidos generales del ámbito, que habrán de contextualizarse de distinta forma en función de lo tratado en cada unidad y de las características concretas del grupo de alumnos con el que se trabaje. A pesar de que el enunciado sea idéntico en distintas unidades, es decir, en distintos momentos a lo largo del curso, es evidente que habrá que ir graduando la complejidad de estos aprendizajes; así, por ejemplo, la calidad de la participación de los alumnos en el trabajo de grupo no será igual a principio de curso que en momentos sucesivos, ya que esta participación es en sí misma un aprendizaje que hay que realizar a lo largo del curso y como tal aprendizaje deber ser planificado, teniendo en cuenta diferentes aspectos y grados de complejidad.

Las orientaciones que se incluyen en este apartado pretenden, en definitiva, ayudar al profesorado a seleccionar y graduar aprendizajes, en coherencia con el trabajo propuesto en esta unidad. Véase por ejemplo, en esta unidad, la gradación que se presenta respecto al aprendizaje de conceptos.

2. Los textos en catalán que figuran en esta unidad no debieran suponer un obstáculo para el desarrollo de las actividades en zonas castellano-hablantes. Se puede optar por sustituirlos por otros, traducirlos o aprovechar su presencia para trabajar el contacto con otras lenguas.
3. Convendría desarrollar las actividades referidas a comunicaciones y accesibilidad de las diferentes regiones en relación con el lugar de residencia de los alumnos.
4. En esta actividad, lógicamente, se toma como referencia la Comunidad Valenciana, referencia que habrá que variar en función del entorno, teniendo en cuenta la realidad social del alumnado, sus intereses y sobre todo la orientación por la que se haya optado en la actividad 2.

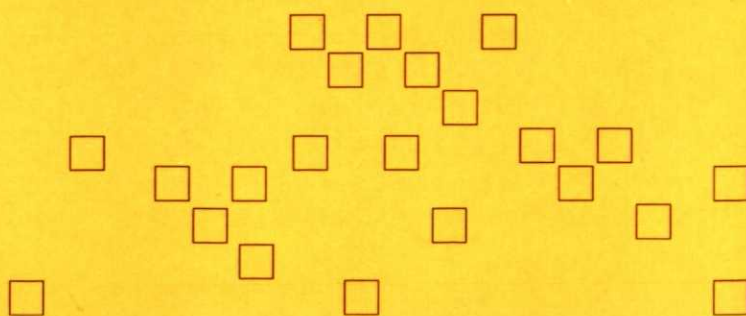
UNIDAD 3. LA TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA EN ESPAÑA

1. Véanse notas referidas a este apartado en la unidad 1 (nota 3) y en la unidad 2 (nota 1).
2. La información contenida en este cuadro se refiere a un vídeo consistente en la selección y ordenación de diferentes fragmentos pertenecientes a las series *Los años vividos* y *La transición española*, ambas producidas por Televisión Española. Dicho vídeo fue elaborado específicamente para la experimentación de esta unidad, y no se distribuye con estos materiales.





Los movimientos migratorios



UNIDAD DIDÁCTICA
LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS

Han colaborado en la elaboración de esta unidad las profesoras Cristina García Moreno (Sección F.P: de San Vicente del Raspeig, de Alicante) Lola Mas (I.B. Virgen del Remedio, de Alicante) y Natacha Palomo (I.F.P de Novelda)



ÍNDICE

PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD	5
OBJETIVOS	9
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	11
RECURSOS	17
DESARROLLO DE LA UNIDAD	19
ACTIVIDAD 1: PLANEAMIENTO DEL PROBLEMA Y ELABORACIÓN DEL GUIÓN	21
ACTIVIDAD 2: AUMENTO DE POBLACIÓN E INMIGRACIÓN	31
ACTIVIDAD 3: CONSECUENCIAS DE LA INMIGRACIÓN	37
ACTIVIDAD 4: INMIGRACIÓN Y SUSTITUCIÓN LINGÜÍSTICA	43
ACTIVIDAD 5: ÉXODO RURAL, EMIGRACIÓN A EUROPA E INMIGRACIÓN EXTRANJERA	61
ACTIVIDAD 6: ANÁLISIS DE TEXTOS PERIODÍSTICOS	87
ACTIVIDAD 7: ELABORACIÓN DE UNA REVISTA ESCOLAR	113



PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

Esta unidad se centra en el estudio de los movimientos migratorios en el ámbito de diversos territorios, desde la localidad al estado español. Dicho estudio implica el análisis de aquellos factores, actuales e históricos, que dan lugar a los desplazamientos de la población, así como las consecuencias que tales desplazamientos ocasionan tanto en los lugares en los que se asientan, como en aquellos desde los que han partido.

El tema abordado es relevante por dos motivos. Por un lado, los movimientos migratorios han constituido un hecho importante para las localidades donde están situados los centros escolares y han sido un factor de los cambios recientes que se refieren a aspectos tales como los comportamientos demográficos, el número de habitantes, la estructura demográfica, la estructura sociolingüística, la fisonomía de la ciudad, etc. Por otro lado, la relevancia de la unidad didáctica viene dada también porque en la actualidad la inmigración se ha convertido en un verdadero problema social para un país como España, que ocupa una posición estratégica entre las áreas de emisión de población y las de destino. La percepción de este problema por la sociedad está generando actitudes xenófobas y racistas que es necesario contrarrestar con la información y reflexión necesaria para fomentar otros valores como la tolerancia y el respeto a las personas que comparten otras culturas.

Los elementos que se pueden destacar en esta unidad son los siguientes:

- a) La explicación geográfica de los movimientos de población. Esta explicación supone por un lado considerar una serie de factores que impulsan a individuos y grupos a desplazarse de un territorio a otro. Por otro lado, y en relación con lo anterior, es necesario tener en cuenta la escala de estos desplazamientos. Como marco de referencia se utilizarán territorios de distintos órdenes de magnitud vinculados a diversas categorías de organización territorial: municipio, provincia, comunidad autónoma, estado. Finalmente, se considerará la variable temporal para poder comprender cómo actúan los factores en distintas circunstancias históricas. Por ejemplo, los movimientos migratorios que tuvieron lugar en España en los años sesenta son diferentes a los de los años ochenta en magnitud, destino y finalidad. La identificación de diversos factores, su

relación con la escala del área de desplazamiento y el momento histórico en que se produjeron estos flujos migratorios permitirán al alumno elaborar una clasificación de estos movimientos que no es sino una fase importante del proceso que debe seguirse para su conceptualización. Así podrá utilizar con propiedad y aplicar términos como *éxodo rural, migraciones estacionales, movimientos migratorios internacionales, refugiado, etc.*

- b) El punto de partida del estudio de estos movimientos es la localidad, ya que, como hemos señalado, constituyen un importante factor que ha contribuido a configurar la realidad actual. No se trata sólo de que los alumnos expliquen un caso particular, sino de que utilicen la información sobre su entorno local para emitir hipótesis y verificarlas. Así los cambios en la estructura por edades y sexo de la población, su composición sociolingüística o las mismas transformaciones del área urbana y su morfología serán algunas de las consecuencias que los alumnos pueden verificar con información de su propio municipio. El componente afectivo de este aprendizaje puede contribuir indudablemente a la motivación, pero no es suficiente por sí mismo, por lo que la validez de su conocimiento requerirá también el análisis de movimientos que afecten a otros ámbitos territoriales y obedezcan a otros motivos. Esta combinación de diversas perspectivas tiene una relación estrecha con el desarrollo de algunas actitudes como luego se indicará.
- c) La utilización del entorno como objeto de estudio requiere introducir determinadas adaptaciones en la unidad didáctica para adecuarla al contexto de cada centro escolar. La primera consiste en la obtención y tratamiento de la información específica de la localidad en la que esté situado el centro escolar. Ello afecta a las actividades 2 y 3, en las que será necesario utilizar datos de la propia localidad, para lo que habrá que consultar los resúmenes del censo en los ayuntamientos o recurrir a los datos del INE. Pero además, hay que tener en cuenta que los centros escolares en los que ésta se ha experimentado esta unidad didáctica están situados en comarcas valencianohablantes que son zonas de inmigración¹. Esta circunstancia puede obligar a otras adaptaciones. Así, en zonas de emigración, el trabajo se habrá de organizar desde la perspectiva inversa

¹ V. Anexo de la edición del M.E.C.

a la que se propone en la unidad: se habrán de analizar las causas y las consecuencias de la partida de una parte de la población a otras zonas del territorio español o del extranjero. Asimismo, en los centros situados en zonas de inmigración se pueden suscitar problemas de tipo sociolingüístico diferentes a los tratados en la unidad. Estas adaptaciones afectarán a las actividades 1, 2, 3 y 4.

- c) Si bien el entorno del centro es el punto de partida para el estudio de los movimientos migratorios, es necesario introducir una perspectiva más amplia, por lo que será preciso utilizar información estadística referida a diversos ámbitos territoriales a escala española (la comarca, la provincia, la comunidad autónoma y el conjunto del territorio español) y mundial. También se recurrirá a los medios de comunicación para obtener información referida a estos ámbitos territoriales. Ello implica un trabajo específico de análisis de documentos periodísticos que también debe permitir el estudio de las características de los diversos géneros periodísticos.
- d) Uno de los elementos que se abordan en esta unidad, y que puede considerarse como una de las consecuencias de la inmigración en determinadas áreas de la Comunidad Valenciana, es el proceso de sustitución lingüística (téngase en cuenta la advertencia del punto c). Sin embargo, éste no es el único factor, sino que ha interactuado junto a otros factores históricos de tipo político y social, como la represión del uso del valenciano y, por lo tanto, la ausencia de esta lengua de los usos formales o su escasa consideración social. La reflexión sobre este hecho ayudará a que los alumnos se familiaricen con conceptos como ámbito de uso, norma de uso, uso formal e informal y normalización lingüística y a que fundamenten las actitudes de respeto hacia la diversidad lingüística.

La unidad didáctica se orienta también hacia la formación de valores y actitudes relacionados con la tolerancia y el respeto hacia culturas diferentes. La importancia que ha adquirido el fenómeno de la inmigración en España en estos últimos años está generando ciertos prejuicios y actitudes de carácter racista y xenófobo que es necesario combatir desde posiciones críticas, es decir, fundamentadas en un conocimiento riguroso. El aprendizaje de los contenidos de tipo más conceptual de esta unidad es inseparable de los significados que connotan ciertas palabras y la interpretación de

algunos hechos, lo cual debe ser objeto de reflexión por parte de los alumnos a partir, sobre todo, de las informaciones que aparecen en los medios de comunicación. Junto a ello es necesario desarrollar la capacidad empática del alumno a partir de la comparación de la probable historia de sus padres u otros familiares o amigos que también fueron emigrantes con la situación de los inmigrantes actuales. Tener en cuenta lo que hay de común en todos los inmigrantes (las dificultades de la integración social, por ejemplo) puede ser un aspecto sobre el que apoyar el cuestionamiento de ciertos prejuicios sociales compartidos por el propio alumno. En este sentido, comprender los motivos que tienen las personas concretas a partir de sus testimonios o declaraciones constituye un objetivo de la unidad.

- e) Como texto final se propone la preparación, realización y edición de textos periodísticos (reportaje, crónica, artículo editorial...) que se ocupen de algunos de los temas relevantes de la unidad didáctica. Con esta actividad se persiguen tres objetivos: por una parte, comprobar -el alumno y el profesor- si se aplican los conocimientos adquiridos en la unidad; en segundo lugar, enseñar y aprender las características de los géneros periodísticos; y, finalmente, ocuparse de los aprendizajes implicados en el proceso de escritura: planificación del texto, revisión del proceso, reparación del texto, etc.
- f) Finalmente, cabe señalar que al ser esta la unidad que abre la programación es necesario atender a aspectos tan fundamentales como la creación de una dinámica de clase que facilite la integración de los alumnos en el grupo, su participación en las decisiones de la clase, la adopción de un método de aprendizaje y defina las relaciones entre el profesor y los alumnos. Estos aspectos deben ser considerados también como objetivos de la unidad, pues constituyen un requisito necesario para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de un modo adecuado y efectivo.

OBJETIVOS²

De acuerdo con los elementos descritos en el apartado anterior, los objetivos que corresponden a esta unidad didáctica son los siguientes:

- Conceptualizar *movimiento migratorio* de acuerdo con diversos criterios de clasificación.
- Reconocer algunos de los factores que explican los movimientos de la población.
- Reconocer algunos de las consecuencias derivadas de los movimientos migratorios: demográficas, económicas, sociales y culturales.
- Relacionar el proceso de sustitución lingüística en algunas zonas de la Comunidad Valenciana con los movimientos migratorios y otros factores.
- Elaborar un guión de trabajo en el que se ordenen las preguntas de las que partirá el proceso de resolución del problema planteado.
- Interpretar y traducir al lenguaje verbal la información contenida en tablas estadísticas, gráficas y mapas.
- Identificar en textos expositivos las ideas principales en función de preguntas previas.
- Identificar los principales géneros periodísticos, usar con precisión los términos usados en nuestro contexto cultural para distinguirlos y analizar esta clase de textos como fuentes.
- Representar mediante mapas o gráficas diversos datos estadísticos para poder obtener conclusiones sobre una pregunta previamente formulada.
- Producir textos orales y escritos de tipo expositivo en los que se dé cuenta del proceso de aprendizaje seguido, identificando las principales acciones metodológicas, así como de las conclusiones de dicho proceso.
- Componer textos periodísticos (artículo de opinión, reportaje, editorial, crónica...) que permitan aplicar algunos de los contenidos significativos de la unidad didáctica.

² V. Anexo de la edición del M.E.C.

- Manifestar una actitud favorable a la revisión de los textos con objeto de mejorar la expresión de sus propias ideas y sentimientos y la obtención de una mayor eficacia comunicativa.
- Colaborar de un modo crítico, participativo y constructivo en el trabajo en grupo.
- Manifestar una actitud abierta hacia el conocimiento concebido como algo que se construye y que se enriquece con la discusión de argumentos bien fundados.
- Formar valores y actitudes de respeto y solidaridad respecto a pueblos, étnias y culturas diferentes.

ORIENTACIONES PARA LA ADAPTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA⁹

Este apartado contiene un conjunto de orientaciones para la evaluación entendida como una acción metodológica que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje para cuya regulación aporta informaciones y elementos de juicio.

La actividad de evaluación debe definir cuál va a ser su objeto -el *qué evaluar*- y qué instrumentos se van a utilizar para ello. Las orientaciones de este apartado se refieren a los aprendizajes de la unidad que han de ser evaluados. Dicho de un modo muy general, el objeto de la evaluación es la capacidad del alumno para explicar determinados procesos espaciales e históricos, tanto en lo que se refiere al dominio de competencias relacionadas con el conocimiento histórico y geográfico, como de aquellas competencias lingüísticas y comunicativas que le permitan gestionar la producción y comunicación de dicho conocimiento. Junto a todo ello, se han de evaluar igualmente las actitudes y valores cuyo desarrollo está relacionado con los conocimientos referidos a los conceptos y procedimientos de la unidad didáctica. Estos tres componentes del aprendizaje, que han orientado los objetivos de la unidad formulados más arriba, tienen sus correspondientes epígrafes en este documento:

- los hechos y conceptos propios de las dos áreas integradas en el ámbito, distinguiendo los que corresponden a cada una de ellas;
- los procedimientos, distinguiendo, por una parte, aquellos que son específicos de cada área, pero que son difícilmente separables dentro del proceso didáctico, y, por otra, los procedimientos generales y comunes a las dos áreas;
- las actitudes y valores que corresponden de un modo específico a la unidad y aquellos otros que han de ser objeto de atención permanente a lo largo de toda la programación.

Estas orientaciones, además de definir el objeto de la evaluación, señalan en muchos casos niveles y grados, de modo que puedan ser utilizadas como guía para la adaptación

⁹ V. Anexo de la edición del M.E.C.

del proceso de enseñanza y aprendizaje a las características particulares del grupo de alumnos y a la diversidad que en él se habrá de presentar.

A lo largo de la unidad didáctica se promoverán aprendizajes consistentes en:

I. Referidos a hechos y conceptos:

A. Ciencias Sociales, Geografía e Historia

1. Distinguir los distintos tipos de movimiento migratorio utilizando diferentes criterios de clasificación:
 - duración: estacional, plurianual, permanente.
 - procedencia: intraprovincial, interprovincial, internacional...;
 - motivos: económicos, ocio, políticos (exiliados, refugiados de guerra, etc.);
 - visto desde el lugar de partida o el de llegada: inmigración y emigración;
 - legalidad: migración legal/migraciones ilegales o clandestinas.
2. Reconocer los principales flujos migratorios, a escala regional, española e internacional.
3. Identificar alguno de los factores que intervinieron en dichos movimientos de población, situándolos históricamente (éxodo rural, industrialización...).
4. Identificar los problemas sociales derivados de los movimientos migratorios relacionándolos con los factores que los generan.
5. Utilizar con precisión conceptos como: migración, movimiento migratorio, flujo migratorio, emigrante/inmigrante, zona de emigración/zona de inmigración, índice de natalidad, índice de mortalidad, crecimiento vegetativo, saldo migratorio, éxodo rural, desarrollo urbano, industrialización, pirámide de población, población activa...

B. Lengua y Literatura

1. Identificar la sustitución lingüística (sustitución del valenciano por el castellano) como una de las consecuencias de la inmigración en determinadas zonas de la Comunidad Valenciana.

Explicar que éste no es el único factor que ha motivado la sustitución lingüística, sino que ha actuado en relación con otros factores: la represión del uso del valenciano, y por lo tanto la ausencia de esta lengua de los usos formales; la escasa valoración social, resultado de un proceso histórico y social complejo, etc.

2. Interpretar conceptos como ámbito de uso de la lengua, uso formal e informal, norma de uso y normalización del uso de la lengua; usar estos conceptos en la explicación del proceso de sustitución lingüística.
3. Identificar los principales géneros periodísticos y utilizar con precisión los términos usados en nuestro contexto cultural para distinguirlos: noticia, reportaje, crónica, entrevista, artículo editorial, carta al director, artículo de opinión...
4. Conceptualizar conocimientos gramaticales implicados en la comprensión y producción de los textos de la unidad (clases de palabras, funciones sintácticas, conectores...) y utilizar con propiedad estos conceptos en la comunicación con los compañeros y con el profesor.

II. Referidos a los procedimientos:

A. Procedimientos específicos de Ciencias Sociales y/o Lengua:

1. Representar mediante gráficas y mapas, datos estadísticos sobre ciertos hechos sociales en relación con el espacio: flujos migratorios, saldos migratorios, la población de la Comunidad Valenciana según el lugar de nacimiento, etc. El mapa debe estar confeccionado de acuerdo con unas técnicas cartográficas y siguiendo una serie de pautas:
 - selección de los datos, ordenación (de mayor a menor, por clases de fenómenos, etc.);
 - agrupación por magnitudes,
 - asignación a cada uno de estos grupos de un signo convencional: tramas o colores. En ambos casos deben ser convenientemente graduados: tramas coherentes con desigual intensidad, colores dentro de una gama (fría o caliente).

El mapa debe estar titulado y disponer de la correspondiente leyenda que permita su interpretación. Asimismo, el alumno seleccionará el mapa adecuado de acuerdo con la escala de los fenómenos que se van a representar y sus características.

2. Describir verbalmente la información que contiene una fuente basada en un código estadístico o cartográfico. En la descripción de la fuente se utilizarán los conceptos con precisión, se integrarán los datos para obtener un mayor rigor y se utilizarán esquemas expositivos y conectores apropiados
 Obtener información mediante entrevistas y encuestas, e interpretar esta información.
3. Identificar y situar en diversos mapas políticos mudos las comunidades autónomas y sus provincias. También, los estados de la C.E.

4. Extraer las ideas principales de textos expositivos teniendo en cuenta la función comunicativa de éste y la finalidad con que se vayan a utilizar estas informaciones.
5. Analizar textos periodísticos (noticias, reportajes, crónicas , artículo editorial, carta al director...) teniendo en cuenta las características del género, la organización de las ideas, los diversos enunciadores del texto y la finalidad con que se vayan a utilizar a estas informaciones.
6. Leer textos periodísticos cuyo asunto esté relacionado con los movimientos migratorios y explicar su contenido utilizando apropiadamente los conocimientos aprendidos en la unidad.
7. Realizar breves exposiciones orales, previamente planificadas, teniendo en cuenta al receptor y organizando las informaciones en esquemas expositivos.
8. Evaluar las exposiciones orales propias y de los compañeros atendiendo a la relevancia de la información, la organización de las ideas, la eficacia comunicativa, etc.
9. Redactar textos escritos de tipo académico (descripción de acciones metodológicas, explicación de procesos de verificación de hipótesis, etc.) de acuerdo con esquemas expositivos apropiados.
10. Redactar textos periodísticos aplicando conocimientos sobre las convenciones del género (en la estructura del texto, en las acciones verbales que ejecuta el locutor -informar, introducir testimonios, argumentar, contraargumentar, expresar una actitud...-, en la modalización, etc.).
11. Identificar errores en sus textos (información insuficiente o irrelevante, falta de organización de los contenidos, registro inadecuado, conexión entre ideas, ambigüedad, faltas de concordancia, uso incorrecto de preposiciones y conjunciones, vocabulario impreciso, errores ortográficos, presentación deficiente del texto...) y sabrá aplicar los recursos necesarios para repararlos.
12. Debatir ordenadamente y aportando argumentos relevantes (superando la opinión personal no fundamentada y los estereotipos) alguno de los problemas estudiados en la unidad.

B. Procedimientos generales:

1. Confeccionar un guión de trabajo en el que ordenará las cuestiones o problemas de los cuales partirá en la investigación posterior:
 - incorporar las aportaciones de los compañeros;
 - revisar el guión a lo largo del desarrollo de la unidad introduciendo nuevas preguntas, fusionando las anteriores o desechándolas; reconocer, en el inicio de las actividades, el apartado del guión al que hace referencia cada una de ellas;

- explicar al final de la unidad los cambios que ha experimentado el guión y las razones de ello.
2. Reconocer, mediante la descripción oral o escrita de una secuencia de trabajo, las principales acciones metodológicas que ha seguido para elaborar una explicación.
 3. Participar en la regulación del trabajo en equipo siguiendo una serie de acciones:
 - establecer entre todos el objetivo de la actividad a partir de la interpretación de las orientaciones del profesor;
 - distribuir funciones y responsabilidades dentro del grupo (moderador, secretario, portavoz);
 - discutir ordenadamente las aportaciones individuales para establecer un consenso;
 - planificar la exposición de sus conclusiones al resto de sus compañeros;
 - valorar el trabajo realizado para tomar medidas que permitan mejorarlo.

III. Referidos a las actitudes y los valores

1. Reconocer la importancia de los conocimientos acerca de los procesos sociales y sociolingüísticos estudiados -movimientos migratorios, sustitución lingüística, normalización de los usos de la lengua- para modificar sus propias opiniones y prejuicios, así como la opinión común establecida en forma de tópicos.
2. Colaborar de modo activo en el trabajo en grupo:
 - haciendo propuestas tendentes a alcanzar los objetivos en las tareas encomendadas al equipo;
 - incorporando las aportaciones de sus compañeros a sus conclusiones reconociendo dicha aportación;
 - comentando críticamente las aportaciones de sus compañeros y propondrá mejoras razonadas cuando las considere poco adecuadas;
 - escuchando en silencio cuando un compañero esté exponiendo;
 - haciendo comentarios despectivos y dará argumentos razonados cuando no esté de acuerdo con la opinión expresada por otro.
3. Mostrar una actitud abierta hacia el conocimiento. Se trata de comprobar si el alumno es consecuente con la concepción de que el conocimiento es algo que se va construyendo a partir de los interrogantes que se formula el que quiere saber. Para ello se observará si el alumno:
 - plantea preguntas;
 - contrasta diversas respuestas para formular nuevas preguntas;

- muestra una actitud positiva hacia la revisión de sus propias conclusiones;
 - admite que sobre un hecho puede haber diversas opiniones y que, a veces, pueden ser complementarias.
4. Valorar el lenguaje como instrumento para satisfacer necesidades de comunicación, y , en consecuencia, se inclinará a planificar, revisar y reparar sus producciones de modo que sean interpretables y acordes con las normas de uso.

RECURSOS

a) Bibliografía de consulta para los alumnos.

- * *Atlas de España*, Madrid, Aguilar, 2 volúmenes en la edición de *EL PAIS*. Además, los alumnos dispondrán para el uso cotidiano de otros atlas más pequeños. La selección de los mismos deberá atender a los siguientes criterios:
 - Legibilidad. No debe tener excesivos nombre de lugares. A ser posible, que éstos figuren también en la lengua original. Los signos deben ser fácilmente reconocibles.
 - Disponer de índice toponímico. Preferentemente que las referencias sean en coordenadas geográficas.
 - Que disponga de diversos mapas temáticos: localización de la población, de las industrias, fuentes de energía, zonas comerciales, etc.
 - Que disponga de información sobre las Comunidades Autónomas, así como de la Comunidad Europea.
 - Que esté lo más actualizado posible.

Las editoriales Everest y SM disponen de buenos atlas, aunque éste último tiene un índice toponímico expresado mediante un sistema de letras y números, pero en cambio la cartografía es más legible.

- * *Atlas de la Comunidad Valenciana, Levante, 2 vols.*
- * *EUROESTAT (1993): Europa en cifras, Luxembourg, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.*
- * *EUROESTAT (1993) La Europa social, Luxembourg, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.*
- * *Anuario estadístico EL PAIS 1994. O también el de EL MUNDO.*

b) Prensa diaria y revistas.

c) Otros materiales

- * Mapas mudos de España por comunidades autónomas y por provincias
- * Mapas mudos de Europa por países.
- * Papel milimetrado para hacer gráficas estadísticas.
- * Hojas del censo sin rellenar.
- * Resúmenes del censo de 1991. Instituto Nacional de Estadística.
- * Datos sobre nacimientos y defunciones de la localidad de la década de los 60 (Ayuntamiento).
- * Transparencias

- * Calculadoras
- * Programas informáticos: tratamiento de texto (Worperfect 5.1 o 6.0 para Windows, o Word 6.0 para Windows), hoja de cálculo (tanto Wordperfect como Word, ambos para windows disponen de ellas, así como de gráficas, Harvard Grafics 2.3 o superiores.

d) Bibliografía de la unidad

CAJA DE AHORROS DE VALENCIA (1987): *Indicadores socio-económicos. Comunidad Valenciana*. Valencia.

CÁRITAS ESPAÑOLA (1994): "La pobreza en España", *Documentación social*

CASTELLÓ TRAYER, J.E.; BADENES MARTÍN, M.A.; BERNAT I MARTÍ, J.S. (1988): *Crecimiento y crisis en la población valenciana*. Generalitat Valenciana.

INE (1992): *España en cifras*.

EL PAIS (1991): *Las nuevas invasiones*. Temas de nuestra época. El País, núm. 188; 20 junio de 1991.

INSTITUT VALENCIÀ D'ESTADÍSTICA: Resúmenes del censo de 1991 (datos correspondientes a las localidades objeto de estudio).

INSTITUT VALENCIÀ D'ESTADÍSTICA (1993): *Dades bàsiques del cens de població. Comunitat Valenciana, 1991*. Generalitat Valenciana.

MOLLÀ, T.; PALANCA, C. (1987): *Curs de Sociolingüística. 1*. València, Bromera.

MOLLÀ, T.; VIANA, A. (1989 y 1991): *Curs de Sociolingüística. 2 y 3*. València, Bromera.

NADAL, J. (1984): *La población española (Siglos XVI a XX)*. Barcelona, Ariel.

PASCUAL V. y SALA, V. (1991): *Un model educatiu per a un sistema escolar amb tres llengües*. Generalitat Valenciana.

PUYOL ANTOLÍN, R. (1988): *La población*. Madrid, Síntesis.

PUYOL, R.; VINUESA, J. y ABELLÁN, A. (1993): *Los grandes problemas actuales de la población*, Madrid, Síntesis

SANZ, R. y RUIZ, F. (1993): *Actituds i normes d'ús lingüístic*. Generalitat Valenciana.

Además, diversas publicaciones de ONG (SOS Racismo, Intermón, Cáritas, Amnistía Internacional, etc.) y sindicatos.

DESARROLLO DE LA UNIDAD



ACTIVIDAD 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y ELABORACIÓN DEL GUIÓN ⁴

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD ESTRATEGIAS DEL PROFESOR	OBJETIVOS Y CONTENIDOS
<p>* Información inicial acerca del tema de la unidad didáctica y sobre el modo de iniciar el trabajo. Se informará a los alumnos de que la unidad didáctica está relacionada con el estudio de movimientos migratorios, y de que la primera actividad va a consistir:</p> <p>a) en intercambiar información entre los miembros de la clase (alumnos y profesor) sobre aspectos de su historia familiar relacionados con las migraciones;</p> <p>b) en observar de qué modo la prensa refleja en la actualidad los movimientos migratorios y los problemas que conllevan;</p> <p>c) en elaborar el guión de trabajo de la unidad didáctica a partir de estas actividades previas.</p> <p>* Intercambio de información entre alumnos y profesor sobre aspectos de su historia familiar relacionados con migraciones. El intercambio de información sobre la historia familiar puede ir precedido por la lectura de un breve relato y por la presentación que el profesor hace de su propio "caso", de modo que los alumnos se sientan suficientemente estimulados a intervenir.</p> <p>* Lectura del dossier de prensa en grupos de trabajo y sistematización de las observaciones. El trabajo con el dossier de prensa servirá para pasar del caso particular al problema social: ¿la experiencia vivida por nuestras familias ha afectado a más gente?; ¿en la actualidad hay personas que se ven obligadas a desplazarse fuera de su lugar de origen?; ¿las causas son las mismas?; ¿se encuentran estas personas con problemas similares a los que vivieron nuestras familias? Los alumnos, en grupo, sistematizarán las informaciones del dossier siguiendo estos cuatro apartados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tipos de movimiento migratorio 2. Causas de los movimientos migratorios 3. Problemas con los que se enfrentan los emigrantes 4. Consecuencias de la inmigración <p>Además de estas informaciones, el dossier puede suscitar preguntas que los alumnos también anotarán.</p> <p>* Puesta en común: exposición oral de las informaciones obtenidas por cada grupo y de las preguntas suscitadas por el dossier. En la puesta en común los alumnos mostrarán sus dificultades de comprensión de los textos y de conceptualización. El profesor intervendrá para ayudar a salvar estas dificultades, especialmente en lo que se refiere a establecer el uso preciso de términos como <i>emigración</i>, <i>inmigración</i>, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar el proceso de cohesión del grupo de clase. • Hacer aflorar conocimientos previos y estereotipos sobre movimientos migratorios. • Transitar del caso individual (historia familiar) al problema colectivo (movimientos migratorios como problema social). • Relacionar los problemas actuales de los inmigrantes con los vividos en el pasado por familiares y vecinos (<i>empatía</i>). • Comprender textos escritos: lectura de textos periodísticos. • Aprender a formular preguntas e hipótesis a partir de la lectura del dossier de prensa sobre movimientos migratorios. • Conceptualizar nociones como <i>movimiento migratorio</i>, <i>emigración</i>, <i>inmigración</i>, <i>xenofobia</i>, <i>ley de extranjería</i>, <i>inseguridad jurídica</i>, etc. • Exponer oralmente las conclusiones del trabajo realizado en grupo. • Valorar la organización del trabajo en grupo: planificación del trabajo, distribución de tareas, participación. • Intervenir en una discusión aportando ideas y propuestas con objeto de elaborar y mejorar el guión de trabajo. Reconocer que las aportaciones de todos enriquecen y mejoran el resultado de esta actividad. • Reconocer la formulación de un problema, lo que supone conceptualizar "problema" como una situación para la que no se tiene una respuesta firme y no se sabe con certeza el modo de resolverla.

⁴ V. Anexo en la edición del M.E.C.

ACTIVIDAD 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y ELABORACIÓN DEL GUIÓN

* **Elaboración del guión de trabajo de la unidad didáctica.**

Hasta aquí, los alumnos han constatado que miembros de sus familias han vivido la experiencia de la emigración y que esta experiencia afecta en la actualidad a muchas personas, de manera que la prensa se hace eco habitualmente de los problemas relacionados con las migraciones. Partiendo de estos hechos que se han constatado, el guión de trabajo recogerá una serie de preguntas sobre las causas, consecuencias y alcance de las migraciones ampliando la escala progresivamente desde el ámbito local a los actuales desplazamientos transnacionales. Estas preguntas serán formuladas por los alumnos, en interacción alumno-alumno y alumno profesor, y ordenadas en el grupo clase de un modo semejante a éste:

1. ¿Qué importancia ha tenido la inmigración en nuestra localidad?
2. ¿Cuáles han sido sus efectos?
3. ¿La inmigración ha contribuido a sustituir el uso del valenciano por el castellano?
 - a) ¿La inmigración ha sido la única causa de este hecho?
 - b) ¿Qué condiciones se tendrían que haber dado para que la mayoría de inmigrantes hubieran usado la lengua del lugar de llegada, es decir, el valenciano?
 - c) ¿Se dan en la actualidad estas condiciones? ¿Ha aumentado el conocimiento y uso del valenciano en las últimas décadas?
4. ¿Los movimientos migratorios que vamos a analizar a escala de nuestra localidad se produjeron o se están produciendo también a escala de la Comunidad Valenciana, del conjunto de España y a escala internacional?
 - a) ¿Cuáles fueron o son sus características más destacadas?
 - b) ¿Cuáles fueron o son sus causas y sus consecuencias?
5. ¿Los problemas con los que se enfrentan en la actualidad las personas que emigran son los mismos que hace años experimentaron nuestros padres o algunos de nuestros vecinos?

¿El conocimiento de estas experiencias nos pueden ayudar a ser solidarios con los inmigrantes?

¿De qué formas podemos mostrar esta solidaridad?

Además, se habrán de introducir preguntas acerca del modo como se va a comunicar -oralmente y por escrito- los aprendizajes de esta unidad y sobre lo que los alumnos necesitan aprender para conseguir una comunicación eficaz con sus textos orales y escritos.

TRAVESÍA DE LAS LLANURAS

Hace más de setenta años, hacia 1910, mi madre atravesó las llanuras en una carreta con sus hermanos, los muebles y sus padres. Los lugares por los que pasó entonces debían de estar llenos de pantanos, y muchos pueblos quizá no existían todavía. Donde no se encontraban con pantanos, se encontraban quizá con pozas de cañamo o con arrozales. Los caminos debían de ser apenas más anchos que los senderos entre los campos, con muchas moreras y olmos, probablemente muy pocos álamos en aquella época, y quizá zonas de encinas y carrascas.

El viaje debió de durar un día y una noche, o quizá más. Mi abuelo y mi abuela eran sastres, tenían cinco hijos, tres varones y dos mujeres. Mi madre debía de tener entonces siete u ocho años.

Cuando llegaron a las puertas de la ciudad debieron de atravesar una bonita plaza, y ver la iglesia y el alto campanario con el reloj, el puente sobre el canal.

Al otro lado del puente estaban las murallas y la puerta de entrada a la ciudad, que se cerraba al atardecer como todas las demás puertas de la ciudad, supongo. En ella los aduaneros controlaban la carga de los viandantes. Es posible que los aduaneros les hicieran bajar a todos del carro para ver si llevaban mercancía de contrabando entre los muebles.

Antes de permitirles entrar en la ciudad, los aduaneros dijeron:

- Pero ¿por qué venís a instalaros aquí? Se está mejor en el campo, se vive feliz. ¿No sabéis que en la ciudad el aire está viciado, siempre hay ruido y el sol nunca llega a ponerse por el horizonte?

Este es el único detalle de aquel viaje que me contaron. Una hermana de mi madre me repitió tres veces la historia, al cabo de los años, con las mismas palabras que los aduaneros habían dicho en dialecto, y que ella recuerda como una fórmula.

Además de eso, recuerda que esa noche, y durante otras muchas noches, los tres hermanos de mi madre observaron el panorama de Porta Mare, para ver si el sol llegaba a ponerse por aquella parte.

Delante de ellos debía de haber una calle larga y más bien ancha, con adoquines y casas muy pequeñas a los lados. En las ventanas a la altura de la calle, cada casa debía de tener rejas de hierro forjado con formas variadas. Los portones de las casas debían de ser diferentes uno de otro, incluso los pequeños, con el picaporte en medio o un tirador al lado para tocar la campanilla.

Todos los colores de la calle que tenían enfrente debían de ser apagados, ninguno de los colores limpios que conocemos nosotros. Debía de haber tonos ocres, sepia y tierra de Siena en el revoque de las casas, color de ladrillo viejo en una iglesia, gris polvoriento en los adoquines hasta el fondo de la calle.

Al anochecer, tal vez vieran a la gente sentarse delante de las puertas. No debía de haber mucho ruido, porque me imagino que todos los vecinos de aquella calle serían artesanos que hablaban sin levantar nunca la voz como los de la familia de mi madre. Me imagino también que todos llevarían ropas anchas, no pegadas al cuerpo, y me imagino que habría gente andando por la calle en grupos sueltos, niños que vagabundeaban en la oscuridad.

Al final del embudo de aquella calle larga estaba el panorama, o sea las murallas de la ciudad y una puerta de entrada a la ciudad, llamada Porta Mare. Y desde allí nunca se lograba ver cómo se ponía el sol por el horizonte.

Después de aquel viaje mi madre cayó enferma, tembló y sudó toda la noche, se le cayó el pelo y se puso toda negra. La llevaron al hospital donde la curaron con la medicina del kéfir, que es un yogur que entonces se usaba para desintoxicar a la gente.

Los tres hermanos encontraron trabajo, uno como ayudante de un zapatero, y los otros dos como aprendices de carpintero. Poco tiempo después, sin embargo, uno de los aprendices de carpintero se puso a hacer suelos de madera.

Mi tía, en una ocasión, mientras contaba esta historia, debió de añadir que, cuando mi madre salió del hospital, sus hermanos ya habían explorado todos los rincones de la ciudad. De este modo pudieron llevarla por fin a ver la puesta de sol, no en Porta Mare, que está al este, sino en la parte opuesta, al oeste.

(En CELATI, G., *Narradores de las llanuras*. Anagrama)

1

El Gobierno Civil cree que hay 4.000 extranjeros ilegales en la provincia

500 magrebíes y suramericanos han pedido permiso de trabajo en Alicante en dos meses

JAIME ESQUEMBRE, Alicante
Apenas dos meses después de abrirse el periodo de recepción de solicitudes de permisos de trabajo para inmigrantes no comunitarios, la delegación provincial de Alicante del Ministerio de Trabajo y

Seguridad Social ha recibido ya más de 500 instancias de ciudadanos procedentes del norte de África y Suramérica para legalizar su estancia en España. El plazo concluye a final de año, pero sólo 575 peticiones podrán ser atendidas.

2

Un colectivo formado por cerca de 200 rumanos, que vive en más de 20 furgonetas, se ha instalado en la playa de la Patacona de Alboraya. Los vecinos se quejan por su presencia en la zona, aunque fuentes de la policía local de Valencia aseguran que las personas están tramitando su asilo político.



Más de doscientas personas se han instalado en la Patacona.

Levante-EMV

Los vecinos protestan por la presencia de más de 20 furgonetas aparcadas en la playa

Doscientos rumanos toman la Patacona

3

La ministra de Asuntos Sociales afirma que Europa puede integrar a los emigrantes, "porque va a seguir necesitando mano de obra".

4

Sesenta extranjeros detenidos en el centro de Madrid

Hasta sesenta extranjeros apostados en las calles del Centro de Madrid y un solo español son detenidos dentro de la operación policial iniciada el pasado lunes día 21. Los agentes interceptaban a aquellos individuos que eran sospechosos por sus rasgos étnicos.

6

Unos 600.000 españoles viven en Europa occidental

J. C. GONZÁLEZ, Bruselas
Unos 602.000 ciudadanos españoles residen en países de Europa occidental, según datos hechos públicos ayer por la oficina de estadísticas de la Unión Europea (Eurostat). Francia, Alemania, Suiza y Bélgica son los Estados europeos que más españoles acogen. La población total de Europa occidental, que agrupa un conjunto de 18 países, ascendía en enero de 1992 a 370 millones de habitantes, de los cuales el 4%, —unos 16 millones— no tiene la nacionalidad del país donde reside.

5

SOS Racisme se manifestará contra la ley de extranjería

LEVANTE-EMV

VALENCIA

La asociación SOS Racisme ha convocado para el próximo día 27 una manifestación contra el racismo y la xenofobia, contra la actual ley de extranjería y para mostrar su apoyo al 0,7%.

Según la asociación, «aunque la declaración universal de los derechos humanos reconoce que cualquier persona puede circular libremente y establecerse donde desee, la realidad es que en Europa y EE UU aumentan y se endurecen las políticas de emigración».

Para SOS Racisme, las legislaciones del norte agravan las condiciones de permanencia y de trabajo de la población inmigrante. «Además la situación de crisis económica genera fuertes sentimientos racistas y xenófobos. Desde SOS hay que decir que, por diversos motivos, hay muchas personas entre nosotros que no son de aquí y que no se merecen la dureza con que se encuentran. Y por humanidad y solidaridad la atención social legislativa que se ofrece a los inmigrantes tendría que ser cada vez más similar a la que se da a la población autóctona.»

7

Uno de cada cuatro valencianos ha nacido fuera de la Comunidad, según el censo de 1991

8

El Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza ha denunciado la existencia de una circular por la que la Dirección Provincial de Educación de Madrid «recomienda» a la dirección de los centros que no admitan a más de un diez por ciento de alumnos que provengan de minorías étnicas o sean extranjeros. El sindicato anuncia una campaña contra el racismo.

El STE denuncia una «recomendación» de Educación en Madrid

«Gitanos y extranjeros sólo ocuparán el 10% de las plazas»

9

El 60% de los californianos votan suprimir los servicios sociales para los 'ilegales'

MAITE RICO, ENVIADA ESPECIAL, San Diego
Los resultados superaron los peores augurios. Seis de cada 10 californianos dieron su respaldo el martes a la propuesta 187, que pretende expulsar de este Estado norteamericano a los casi dos millones de inmigrantes indocumentados a base de cortar

su acceso a los servicios educativos y sanitarios. La iniciativa, abiertamente inconstitucional, tendrá que recorrer ahora un largo camino en los tribunales. Pero ya ha dejado de ser una baza electoral de los republicanos para comenzar a ensombrecer la convivencia de la población californiana.

10

Unos 2.000 inmigrantes acudirán en busca de trabajo como temporeros en las campañas del espárrago y del tabaco.

11

El 54% de los españoles, a favor de la integración de todos los inmigrantes extranjeros

12

Un niño hispano es la primera víctima de la ley contra los ilegales en EE UU

EFE

LOS ANGELES

Las organizaciones hispanas en lucha contra la proposición 187 denunciaron ayer el fallecimiento de un niño hispano como la primera víctima de una legislación que dejará sin servicio médico o educativo a los inmigrantes indocumentados en California.

Julio Cano, de 12 años, falleció el pasado fin de semana sin recibir tratamiento médico adecuado ante el temor de sus padres, inmigrantes que entraron de forma ilegal a EE UU procedentes de México, a ser denunciados.

La proposición 187 niega la asistencia médica o educativa a los indocumentados y solicita de médicos, maestros y policías que denuncien a aquellos sospechosos de estar ilegalmente en Estados Unidos.

13

Informe sobre la inmigración extranjera

La mitad de los 130.000 extranjeros legales de la Comunidad de Madrid proceden del Tercer Mundo, y a menudo padecen inseguridad jurídica, subempleo, problemas sanitarios y de vivienda, según se desprende del informe elaborado por un grupo de investigadores, dirigidos por el antropólogo Carlos Jiménez.

14

Alcaldes de varios municipios de Madrid piden al presidente de la Comunidad soluciones a los problemas de vivienda de los inmigrantes.

15

La inmigración y el turismo acentúan el proceso de aculturación en Alicante, según un estudio

JAIME ESQUEMBRE, Alicante
El fuerte movimiento interprovincial desarrollado en las últimas décadas, la inmigración de personas procedentes de zonas deprimidas y la presencia de extranjeros, que comienza a ser especialmente sensible en algu-

nas poblaciones del área turística y residencial, son circunstancias que acentúan el proceso de aculturación que sufre la provincia de Alicante, según un estudio realizado por el equipo Claves que ayer se dio a conocer en el marco de las jornadas *Cultura y Participa-*

ción en el municipio, que se celebran en la capital. El mismo estudio destaca que es mayor el grado de participación ciudadana en actividades culturales que se registra en las comarcas valencianohablantes que en las castellanohablantes.

16

Más de la mitad de los habitantes de Galicia habla siempre en gallego

XOSÉ HERMIDA
Santiago de Compostela
Más de la mitad (el 52%) de los 2,7 millones de gallegos habla siempre en el idioma propio de la comunidad y cerca del 32% lo hace asiduamente, según datos extraídos del último censo de población. El gallego tiene a favor su fácil comprensión para los castellanohablantes.

Estos datos confirman que el gallego es el idioma peninsular más extendido en su ámbito territorial. Al contrario que en Cataluña o el País Vasco, en Galicia apenas hay inmigración procedente de otras zonas de España, lo que ha contribuido a la pervivencia y extensión de su lengua.

17

27.000 clientes usan el valenciano en los cajeros de la CAM

ESPERANÇA COSTA, Gandia
La situación lingüística tiende a normalizarse en el mundo de las operaciones bancarias, aunque a un ritmo más lento que en otros ámbitos. Unas 27.000 personas escogen habitualmente el valenciano cuando usan las terminales de la red de cajeros automáticos de la Caja de Ahorros del Mediterráneo (CAM), pero esta cifra supone sólo el 2% de los clientes. La CAM desarrolla un proyecto para enviar a sus clientes la información en su lengua materna.

18

Sólo un 15% de inmigrantes procedentes del resto de España declaran saber hablar valenciano

El porcentaje es del 26,5% para los inmigrantes extranjeros

GUIÓN DE TRABAJO

1. **¿Qué importancia ha tenido la inmigración en nuestra localidad?**
2. **¿Cuáles han sido sus efectos?**
3. **¿La inmigración ha contribuido a sustituir el uso del valenciano por el castellano?**
 - a) **¿La inmigración ha sido la única causa de este hecho?**
 - b) **¿Qué condiciones se tendrían que haber dado para que la mayoría de inmigrantes hubieran usado la lengua del lugar de llegada, es decir, el valenciano?**
 - c) **¿Se dan en la actualidad estas condiciones? ¿Ha aumentado el conocimiento y uso del valenciano en las últimas décadas?**
4. **¿Los movimientos migratorios que vamos a analizar a escala de nuestra localidad se produjeron también a escala de la Comunidad Valenciana y del conjunto de España?**
 - a) **¿Cuáles fueron sus características más destacadas?**
 - b) **¿Cuáles fueron sus causas y sus consecuencias?**
5. **¿Los problemas con los que se enfrentan en la actualidad las personas que emigran son los mismos que hace años experimentaron nuestros familiares o algunos de nuestros vecinos?**

¿El conocimiento de estas experiencias nos puede ayudar a ser solidarios con los inmigrantes?

¿De qué forma podemos mostrar esta solidaridad?
6. **¿De qué modo vamos a comunicar -oralmente y por escrito- lo que aprendamos en esta unidad?**
7. **¿Qué necesitamos aprender para conseguir una comunicación eficaz con nuestros textos orales y escritos?**

ACTIVIDAD 2: CRECIMIENTO DE LA POBLACIÓN E INMIGRACIÓN

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD ESTRATEGIAS DEL PROFESOR	OBJETIVOS Y CONTENIDOS
<p>* Lectura de una tabla estadística -y de la gráfica correspondiente- con datos, por decenios, sobre la evolución de la población en diversas localidades a lo largo del siglo XX.</p> <p>En la actividad anterior se habrá establecido, como uno de los puntos del guión de trabajo, la tarea de averiguar en qué grado la propia localidad ha sido una zona de inmigración. La primera fase de esta tarea consistirá en observar en una tabla estadística -y en la gráfica correspondiente- que a partir de los años 60 -sobre todo entre 1960 y 1970- la población crece a un ritmo muy rápido. La celeridad de este crecimiento se muestra muy claramente con el pronunciado ascenso de la línea de la gráfica.</p> <p>La observación se puede ampliar a otras poblaciones de la comarca en las que el crecimiento de población da una gráfica semejante, o bien a poblaciones que puedan servir como contraste.</p> <p>Un aspecto muy importante de esta tarea es la verbalización oral de la "lectura" de la tabla estadística y de la gráfica, que el profesor irá reformulando con un lenguaje más técnico, preciso y variado. Esta reformulación tenderá también a introducir estructuras textuales del tipo <i>enumeración</i> ("En la gráfica se distinguen tres etapas. La primera..."), <i>secuencia</i> ("La evolución de la población ha seguido tres fases. En primer lugar, ...") y <i>comparación-contraste</i> ("Mientras que en la primera mitad del siglo la población aumenta muy lentamente..."; "Entre 1960 y 1970, en Sant Vicent del Raspeig... Sin embargo, en Agost, en los mismos años, ...").</p> <p>La tarea puede realizarse directamente en el grupo de clase tras una breve exploración de los documentos en los grupos de trabajo.</p> <p>* Formulación de hipótesis sobre las causas del rápido crecimiento de la población en una localidad y en un periodo determinados.</p> <p>Los alumnos -en grupo, o directamente en el grupo de la clase- formularán hipótesis que expliquen el fenómeno observado.</p> <p>Una explicación posible es el crecimiento natural o vegetativo, es decir, el incremento de los nacimientos y el descenso de la mortalidad. Otra, el crecimiento por saldo migratorio positivo, es decir, un número de inmigrantes superior al de emigrantes. Otra, las dos explicaciones anteriores juntas.</p> <p>Los alumnos verbalizarán "espontáneamente" sus hipótesis y preguntas. El profesor irá reformulando este discurso introduciendo un lenguaje más técnico, preciso y elaborado sintácticamente. La reformulación de estas hipótesis por parte del profesor permitirá introducir nociones como <i>movimiento natural/movimiento migratorio</i>; <i>crecimiento natural</i> o <i>vegetativo/crecimiento por saldo migratorio</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar datos estadísticos • Traducir a lenguaje verbal (oralmente y/o por escrito) el lenguaje de un cuadro estadístico: <ul style="list-style-type: none"> • uso de expresiones como: <ul style="list-style-type: none"> • "En tal localidad, entre 1960 y 1970 casi se duplica la población" • "En tal localidad, entre 1960 y 1970 la población aumenta en casi un 100%" • empleo de fórmulas de enumeración, secuencia y contraste en la lectura de las tablas y gráficas. • Usar expresiones vinculadas con la formulación (oral) de preguntas e hipótesis: interrogativas indirectas ("lo que vamos a averiguar es si..."); modalización (expresión de la duda y de la probabilidad). • Establecer relaciones entre hechos ("Si en un lugar y en un momento determinados se da un aumento de la población que no puede ser explicado únicamente por el crecimiento vegetativo, habrá que deducir que la causa es la inmigración"). • Familiarizarse con términos como <i>índice de natalidad</i>, <i>índice de mortalidad</i>, <i>crecimiento vegetativo</i>... • Practicar (oralmente) construcciones gramaticales implicadas en la acto verbal de probar ("Si..., en ese caso podemos afirmar que...") • Exponer oralmente las conclusiones del trabajo realizado en grupo.

ACTIVIDAD 2: CRECIMIENTO DE LA POBLACIÓN E INMIGRACIÓN

* Verificación de las hipótesis.

Se proporcionarán a los alumnos, organizados en grupos de trabajo, los índices de natalidad y mortalidad de los años en que se ha apreciado un aumento notable de población -década de los 60-, con el fin de que averigüen el crecimiento vegetativo y se pregunten si este incremento puede explicar, él solo, el crecimiento demográfico observado.

Los alumnos constatarán que el crecimiento vegetativo entre 1960 y 1970 no es suficiente para explicar el aumento de la población en esta década, por lo que este incremento se habrá de atribuir, además, a la inmigración.

* Composición de un texto escrito que explique el proceso seguido para probar el hecho de que el crecimiento demográfico en una localidad determinada y en un momento dado se debe al crecimiento vegetativo y a la inmigración.

Este texto dará cuenta del proceso de trabajo realizado a lo largo de la actividad, y requiere la elaboración previa -mediante la interacción alumno-alumno y profesor-alumno- de un *pre-texto* oral con estructura de secuencia y con verbos con significado de percepción intelectual: "La actividad ha consistido en averiguar las causas del rápido crecimiento demográfico en la década de los años 60 en la localidad X. En primer lugar, hemos constatado que entre 1960 y 1970... A continuación hemos establecido las siguientes hipótesis... Seguidamente hemos comprobado... En conclusión, ...".

* Revisión y reparación del texto.

La revisión y reparación del texto escrito se referirá a aspectos como:

- la estructura
- la precisión en el uso de los términos
- el uso de conectores u organizadores textuales
- uso de verbos de percepción intelectual (*examinar, analizar, constatar, comprobar, etc.*)
- cuestiones de ortografía
- ...

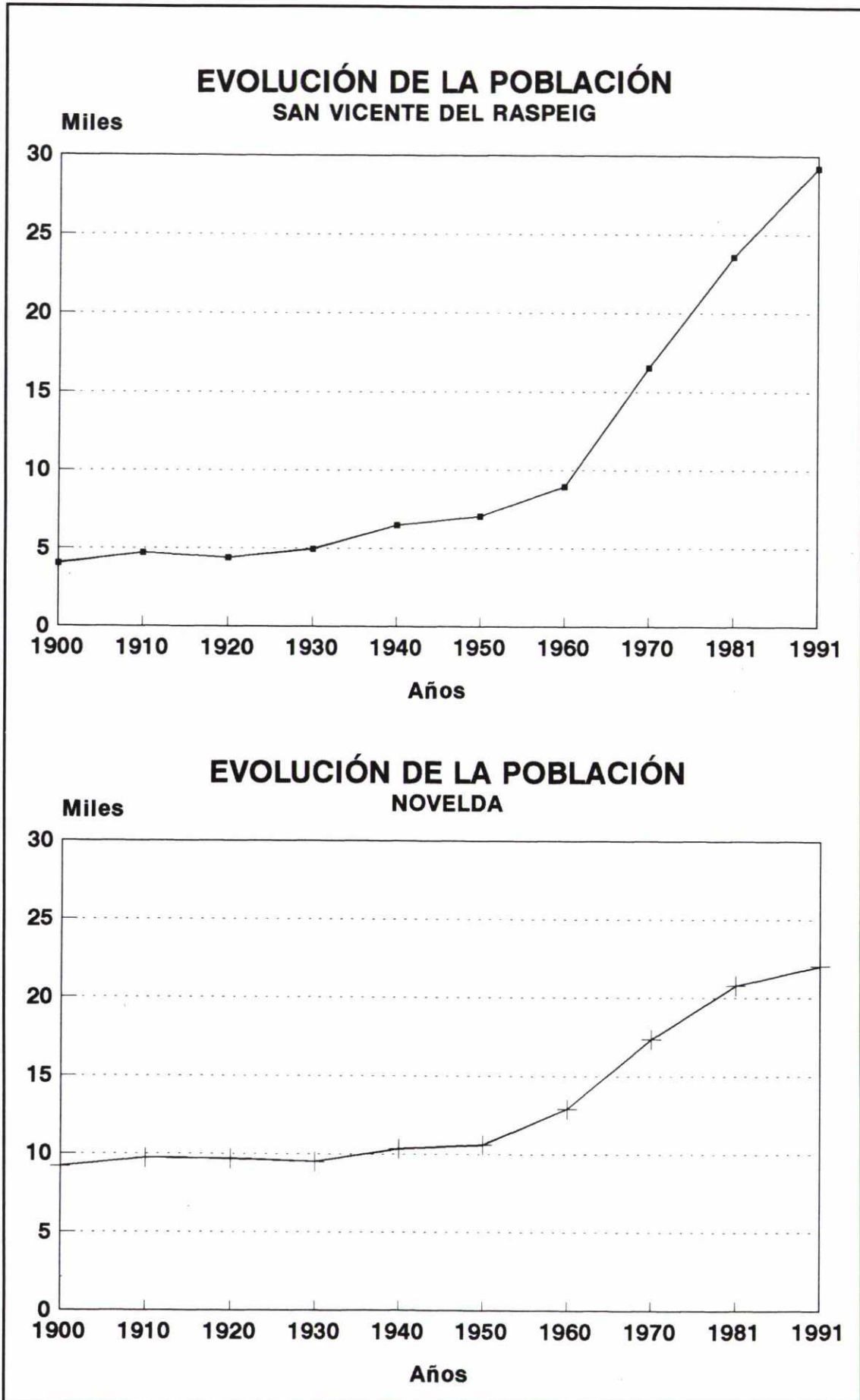
Caben diversas estrategias: la revisión de un borrador entre todos los miembros de la clase y, a continuación, la revisión individual; el intercambio de borradores dentro del grupo, la puesta en común dentro del grupo y la puesta en común posterior en el grupo de clase; etc.

- Estructurar textos expositivos -orales y escritos- siguiendo esquemas de enumeración, secuencia y comparación-contraste.
- Uso de conectores u organizadores textuales (de orden, de causa-consecuencia, de contraste...)
- Uso de verbos con significado de percepción intelectual: *examinar, analizar, constatar, comprobar, etc.*
- Valorar la organización del trabajo en grupo: planificación del trabajo, distribución de tareas, participación.
- Fomentar el autocontrol del proceso de trabajo: revisión del trabajo realizado.

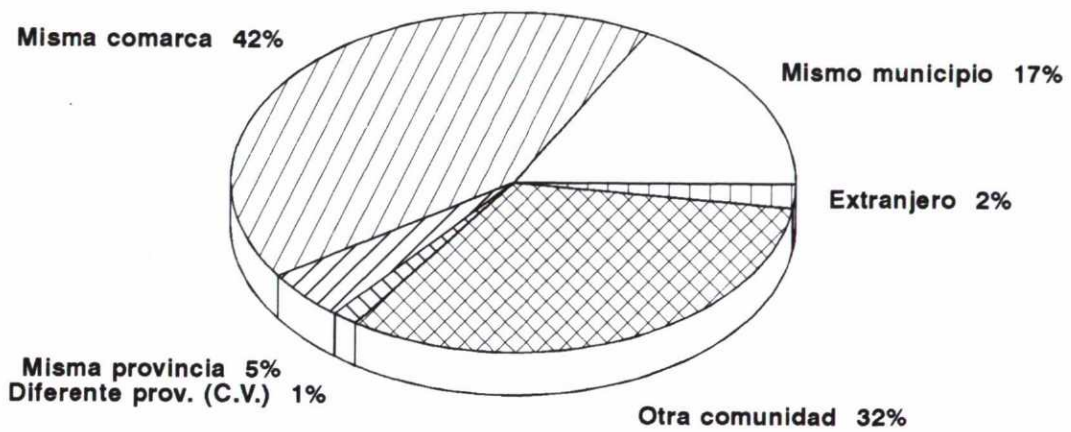
EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN 1950-1991
Fuente: Censos oficiales y rectificaciones del padrón (I.N.E.)

	1950	1960	1970	1975	1981	1986	1991
ALACANT	104.222	121.823	181.550	214.760	245.963	258.112	265.473
ASP	8.819	10.399	13.320	14.385	15.291	14.459	16.013
ELDA	20.477	28.380	41.500	48.708	53.128	55.994	54.350
NOVELDA	10.624	12.991	17.373	18.885	20.950	21.143	22.026
S. VICENT DEL RASPEIG	7.047	8.951	16.518	19.408	23.569	25.408	29.225

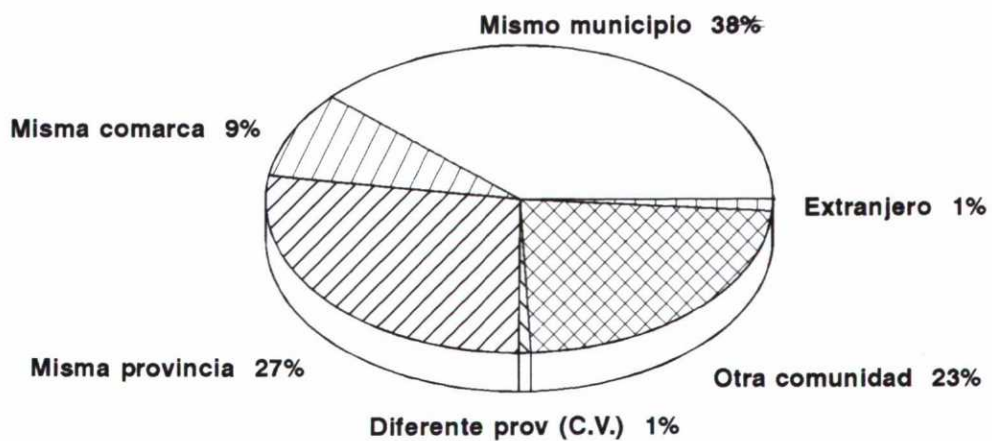
ACTIVIDAD 2: CRECIMIENTO DE LA POBLACIÓN E INMIGRACIÓN



LUGAR DE NACIMIENTO
SAN VICENTE DEL RASPEIG
Censo 1991



NOVELDA





ACTIVIDAD 3: CONSECUENCIAS DE LA INMIGRACIÓN 5

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD ESTRATEGIAS DEL PROFESOR	OBJETIVOS Y CONTENIDOS
<p>* Formulación de hipótesis sobre las consecuencias de la inmigración en la localidad.</p> <p>Se presentará a los alumnos un listado de aseveraciones referidas a modificaciones en la estructura de la población ocasionadas por el movimiento migratorio:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>La llegada de inmigrantes produjo el rejuvenecimiento de la población.</i> 2. <i>Ocasionó un aumento de la población activa.</i> 3. <i>Hizo aumentar la mortalidad y la natalidad.</i> 4. <i>No afectó al tamaño y al aspecto de la localidad.</i> 5. <i>Permitió cambios en el tipo de actividad económica (industria, agricultura, comercio).</i> 6. <i>Hizo que hubiera muchos más hombres que mujeres.</i> 7. <i>Contribuyó a sustituir el uso del valenciano por el castellano.</i> <p>Los alumnos seleccionarán aquellos enunciados que les parezcan verdaderos y explicarán las razones por las que los han seleccionado. Estas razones son hipótesis que habrán de ser verificadas posteriormente.</p> <p>La actividad requerirá explicar el concepto de <i>población activa</i> y distinguirlo del de <i>población ocupada</i>, que representa una parte de la población activa (la otra parte está constituida por los trabajadores en paro).</p> <p>* Verificación de las hipótesis.</p> <p>Las hipótesis formuladas acerca de las consecuencias de la inmigración se verificarán mediante los siguientes procedimientos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Rejuvenecimiento de la población.</i>- Se observarán en la pirámide de edades los salientes correspondientes a los nacidos entre 1922 y 1946. Estos salientes corresponden probablemente a inmigrantes que llegan entre 1960 y 1970 con una edad inferior a los 40 años. Hay que tener en cuenta también que las personas comprendidas en estos grupos de edades están en edad de procrear. En consecuencia, la inmigración de los años 60 y 70 ocasiona un aumento de nacimientos en estas dos décadas, que se refleja en la pirámide con un notable ensanchamiento de su base. 2. <i>Aumento de la población activa.</i>- La población activa está integrada por las personas de 16 o más años que forman parte de la mano de obra dedicada a la producción de bienes y servicios o que se encuentran disponibles para la búsqueda de una ocupación remunerada. Naturalmente, si la causa de la inmigración de los años 60 y 70 es la demanda de mano de obra, los inmigrantes suponen un aumento de la población activa. Además, los nacimientos que se derivan de la llegada de inmigrantes ocasionan, según muestra la pirámide de edades, un aumento de la población en edad de trabajar y, por lo tanto, de la población activa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprobar (los alumnos y el profesor) si se utilizan los aprendizajes realizados en las actividades anteriores: <ul style="list-style-type: none"> • conceptos: <i>inmigración, emigración, etc.</i> • método de trabajo: interpretación de tablas y gráficas, formulación y verificación de hipótesis, etc. • procedimientos lingüísticos: para traducir tablas y gráficas a lenguaje verbal; para formular y verificar hipótesis, para relacionar hechos, para probar, etc. • Familiarizar a los alumnos con nuevos conceptos, como: <ul style="list-style-type: none"> • <i>estructura de la población por edades</i> • <i>estructura de la población por sexo</i> • <i>sector económico (primario, secundario, terciario)</i> • <i>población activa y población ocupada.</i> • ... • Interpretar pirámides de edad y planos. • Buscar información fuera del aula y presentarla en clase de forma organizada. • Exponer oralmente las conclusiones del trabajo realizado en grupo. • Elaborar una memoria del trabajo realizado: estructurar el texto de acuerdo con el esquema de secuencia. • Revisar y reparar el texto de la memoria atendiendo a: <ul style="list-style-type: none"> • estructura • precisión en el uso de los términos técnicos • uso de conectores • uso de verbos de percepción intelectual • corrección gramatical (concordancias, uso de los relativos, régimen preposicional de los verbos...) • ortografía...

⁵ V. Anexo en la edición del M.E.C.

ACTIVIDAD 3: CONSECUENCIAS DE LA INMIGRACIÓN

- | | |
|---|---|
| <p>3. <i>Aumento de la mortalidad y de la natalidad.</i>- No hay ninguna razón para que una población joven, que se desplaza atrafada por la oferta de mano de obra, provoque un aumento de la mortalidad. Pero sí que afecta al aumento de la natalidad, como ya se ha comentado en los puntos 1 y 2.</p> <p>4. <i>Aspecto y tamaño de la localidad.</i> El crecimiento demográfico originado por la inmigración ha repercutido necesariamente en la estructura urbana. Estos efectos se pueden identificar examinando un plano de la localidad: los alumnos señalarán - en un plano actual- el núcleo histórico, los límites de la localidad en los años 50 y la evolución urbanística a partir de estos años, identificando las zonas cuyo crecimiento está directamente relacionado con la llegada de inmigrantes. Para ello deberán buscar información en historias de la localidad y preguntando a los adultos.</p> <p>5. <i>Cambios en la estructura económica.</i>- Si se tuvieran datos de la estructura socioeconómica de la localidad en los años 50 y en los años 70, bastaría con compararlos para demostrar que la inmigración incide en un mayor peso de los sectores secundario y terciario en detrimento del primario. Pero si no se tienen dichos datos, habrá que recurrir a la encuestación para averiguar cuales eran los trabajos a los que se dedicaban los inmigrantes y deducir de ello los cambios en la estructura económica.</p> <p>6. <i>Mayor número de hombres que de mujeres.</i>- La pirámide de edades no permite deducir que la inmigración haya ocasionado un mayor número de mujeres.</p> <p>7. <i>Sustitución del valenciano por el castellano.</i>- La sustitución del uso del valenciano por el castellano no es un fenómeno que se inicie en los años sesenta. Pero el flujo migratorio procedente de zonas castellano-hablantes es un factor, que en combinación con otros, influye poderosamente en el proceso de sustitución lingüística, tal como se estudiará en la actividad 4. Ahora se trata únicamente de constatar que los inmigrantes de los años 60 y 70 proceden de zonas castellano-hablantes y que su llegada supone un cambio en los usos lingüísticos dominantes. Esto se puede averiguar encuestando a personas que puedan dar testimonio de que, antes de las inmigraciones masivas de los años sesenta, el valenciano era la lengua hablada mayoritariamente en la localidad. Este dato se puede contrastar con los datos del padrón de 1986, según los cuales en una ciudad como Novelda, por ejemplo, un 43% de la población declara no saber hablar el valenciano. Este índice era del 68% en Sant Vicent del Raspeig y 79% en Alacant.</p> | <ul style="list-style-type: none">• Valorar la organización del trabajo en grupo: planificación del trabajo, distribución de tareas, participación.• Fomentar el autocontrol del proceso de trabajo: revisión del trabajo realizado. |
|---|---|

ACTIVIDAD 3: CONSECUENCIAS DE LA INMIGRACIÓN

*** Redacción de una memoria de la investigación realizada.**

La memoria dará cuenta:

- del propósito de la investigación: averiguar si la inmigración en la(s) localidad(es) objeto de estudio ha sido la causa de determinadas modificaciones en la estructura de la población;
- de las operaciones efectuadas: formulación y verificación de hipótesis;
- de las conclusiones a las que se ha llegado.

Se utilizarán en la memoria las nociones que se han debido conceptualizar en el proceso de investigación: *pirámide de población*, *población activa*, etc.

*** Revisión y reparación del texto.**

La revisión y reparación del texto se referirá a aspectos como:

- estructura secuencial de la memoria
- precisión en el uso de los términos técnicos
- uso de los conectores necesarios
- uso preciso de los verbos de percepción intelectual
- corrección gramatical (concordancias, uso del relativo, régimen preposicional de los verbos...)
- ortografía



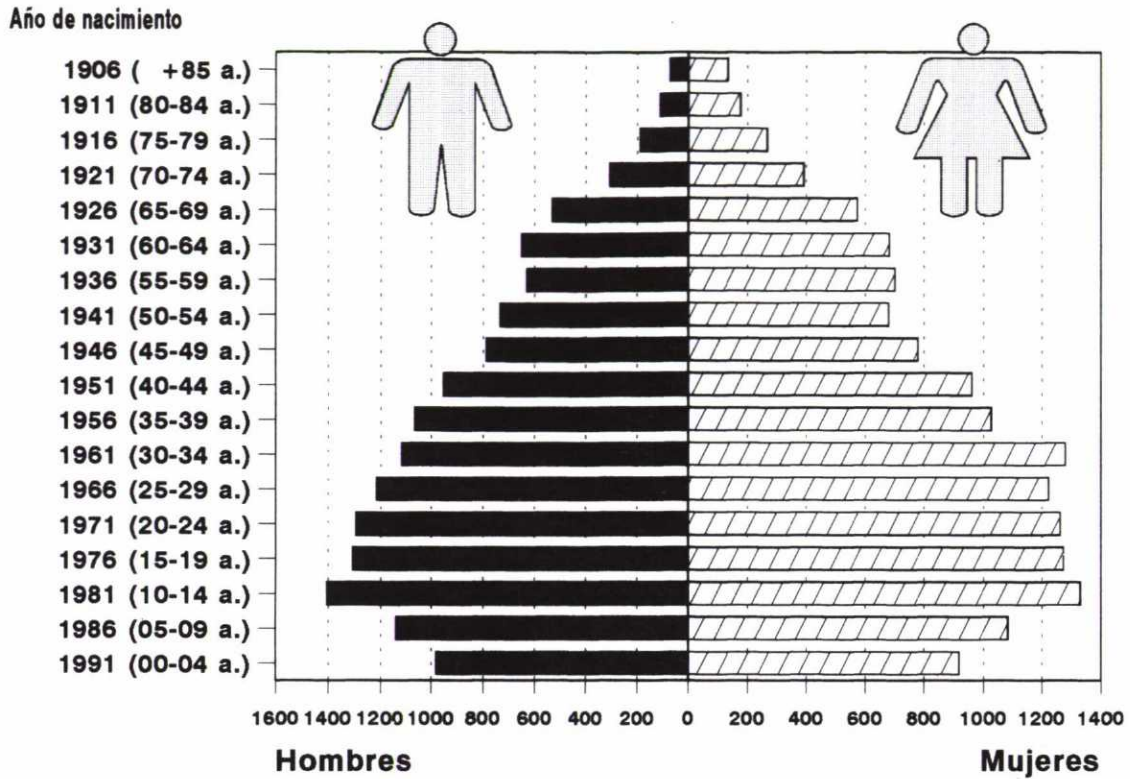
**MODIFICACIONES
EN LA ESTRUCTURA DE LA POBLACIÓN
POR LA INMIGRACIÓN**

La llegada de inmigrantes...

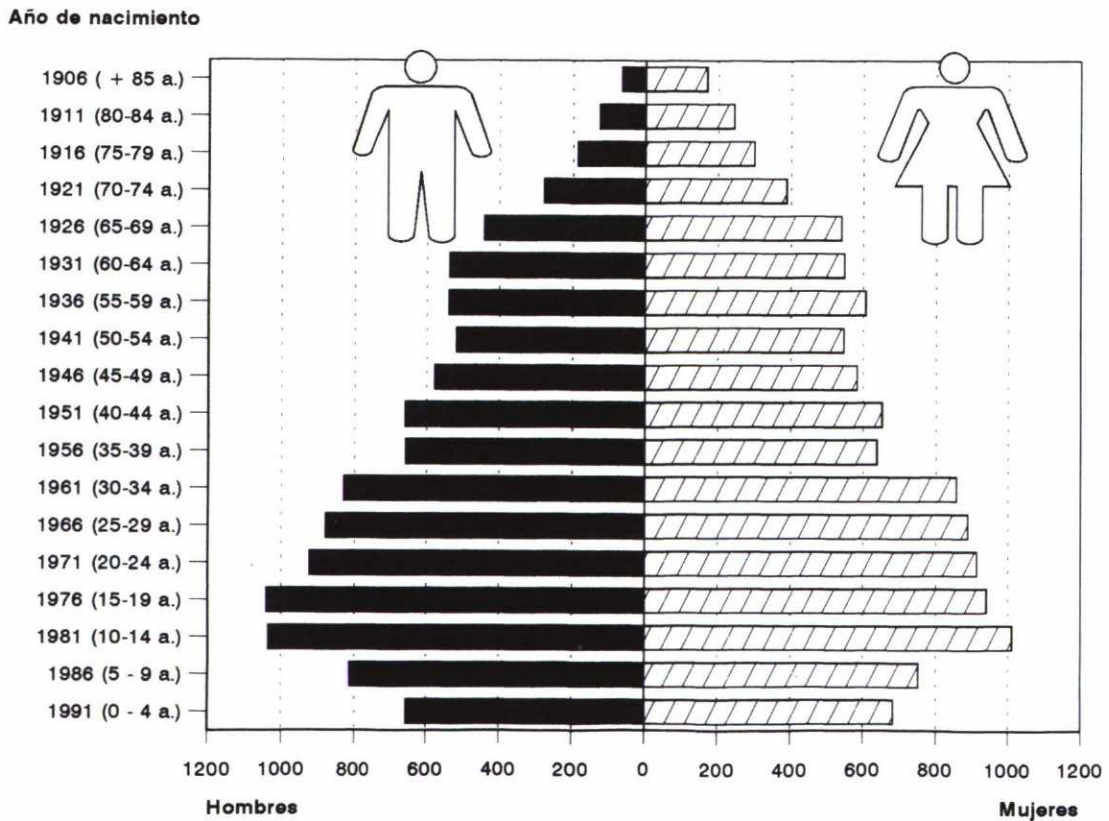
1. ...produjo el rejuvenecimiento de la población.
2. ...ocasionó un aumento de la población activa.
3. ...hizo aumentar la mortalidad y la natalidad
4. ...no afectó al tamaño y al aspecto de la ciudad/pueblo/barrio
5. ...produjo cambios en el tipo de actividad económica (industria, agricultura, comercio)
6. ...hizo que hubiera muchos más hombres que mujeres
7. ...modificó la estructura lingüística de la población

ACTIVIDAD 3: CONSECUENCIAS DE LA INMIGRACIÓN

PIRÁMIDE DE POBLACIÓN DE SAN VICENTE DEL RASPEIG
Censo 1991



PIRÁMIDE DE POBLACIÓN DE NOVELDA
Censo 1991



Fuente: I.V.E

ACTIVIDAD 4: INMIGRACIÓN Y SUSTITUCIÓN LINGÜÍSTICA 6

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD ESTRATEGIAS DEL PROFESOR	OBJETIVOS Y CONTENIDOS
<p>* Cuestionamiento de que la inmigración sea la única causa de la sustitución lingüística. Búsqueda de otros factores.</p> <p>En la actividad anterior se habrá probado que la inmigración es uno de los factores que han influido en la sustitución del valenciano por el castellano. Se trata ahora de preguntarse si ha sido la inmigración la única causa o han intervenido otras.</p> <p>Las preguntas relevantes son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Los inmigrantes castellano-hablantes habrían podido integrarse lingüísticamente, es decir, haber adoptado la lengua de la comunidad a la que llegan? • ¿Qué condiciones se habrían tenido que dar para que esta integración hubiera sido posible? <p>El profesor planteará estas cuestiones y las someterá a la consideración de los alumnos para que formulen hipótesis.</p> <p>A continuación se establecerá el plan de trabajo de la actividad en torno a estos tres puntos:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) lectura de un <i>dossier</i> de textos que proporciona información sobre las causas de la sustitución del valenciano por el castellano a lo largo de la historia; b) análisis e interpretación de los datos de una encuesta sobre el proceso de sustitución lingüística en familias de origen valenciano-hablante; c) análisis de datos sobre el proceso de normalización lingüística a partir de finales de los años 70. <p>En este momento se distribuirá la tarea de búsqueda de información en relación con los puntos b y c.</p> <p>* Lectura de un <i>dossier</i> de textos para buscar información sobre las causas de la sustitución del valenciano por el castellano a lo largo de la historia.</p> <p>La información que se puede extraer del <i>dossier</i> es la siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción del castellano en los usos formales a partir del siglo XVI (castellanización de la aristocracia y la intelectualidad valenciana). • Sustitución del valenciano por el castellano en los usos formales: prohibición del uso formal y público del valenciano, desde el siglo XVII hasta el franquismo. • Introducción progresiva del castellano en los usos informales a lo largo del siglo XX por diversas causas: imitación de las clases dominantes por parte de las capas inferiores, escolarización obligatoria en castellano, inmigraciones masivas, represión franquista. <p>Se trata de concluir que, para que la población inmigrante se hubiera podido integrar lingüísticamente, habría sido necesario que el valenciano hubiera estado presente en ámbitos de uso de prestigio -administración, iglesia, escuela, instituciones culturales...-, de modo que esta población hubiera tenido necesidad y deseo de usar el valenciano en estos ámbitos de uso formal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprobar (los alumnos y el profesor) si se utilizan los aprendizajes realizados en las actividades anteriores: conceptos, método de trabajo y procedimientos lingüísticos. • Explicar un hecho por una diversidad de factores, y no como efecto de una única causa. • Analizar textos para buscar informaciones específicas. • Elaborar, interpretar y comparar gráficas. • Buscar información fuera del aula y organizarla para presentarla al resto de la clase. • Conceptos: <i>ámbito de uso, uso formal/uso informal, norma de uso, conocimiento activo de la lengua/conocimiento pasivo.</i> • Clasificar textos por ámbitos de uso. • Caracterizar a los emisores (instituciones o representantes de una institución) y destinatarios de los textos pertenecientes a ámbitos de uso formales. • Relacionar entre sí las categorías del padrón sobre conocimiento del valenciano. • Colaborar con el resto de la clase en la búsqueda de razones que expliquen un hecho. • Fomentar la comprensión de las medidas políticas encaminadas a la normalización lingüística y la actitud positiva y activa hacia este proceso. • Valorar la organización del trabajo en grupo: planificación del trabajo, distribución de tareas, participación. • Fomentar el autocontrol del proceso de trabajo: revisión del trabajo realizado.

⁶ V. Anexo de la edición del M.E.C.

ACTIVIDAD 4: INMIGRACIÓN Y SUSTITUCIÓN LINGÜÍSTICA

* **Análisis de la "biografía lingüística" de tres generaciones de una misma familia de origen valenciano- hablante.**

Un grupo de alumnos habrá pasado la encuesta a varias familias de origen valenciano-hablantes. En una fase de la actividad, estos alumnos presentarán al resto de la clase la información obtenida y entre todos tratarán de sacar conclusiones. Se trata de observar:

- Que la primera generación de las tres consideradas usa el valenciano en los ámbitos de uso informales (familia, amigos, tiendas...), pero no tiene ocasión ni necesidad de usar el valenciano en el ámbito público;
- Que la segunda generación mantiene el valenciano en el ámbito familiar (aunque quizá no para hablar con los hijos, si se pretende que éstos hablen castellano como lengua de prestigio), pero probablemente ya no siempre con los amigos, en las tiendas, etc., si considera que la norma de uso es cambiar de lengua con los castellanohablantes.
- Que la tercera generación probablemente ha restringido todavía más el uso del valenciano en ámbitos informales; pero que, por efecto de su presencia en la escuela, este uso se ha ampliado a algún ámbito formal.

Estas observaciones llevarán a las conclusiones siguientes:

- Que en los años de las migraciones masivas el valenciano ha estado restringido a un uso privado y oral (informal), lo que ofrece a los inmigrantes menor posibilidades de integración lingüística.
- Que este uso privado y oral del valenciano también está en retroceso por dos causas:
 - porque dentro de la familia se sustituye una lengua por otra considerada de mayor prestigio;
 - porque en el intercambio con castellano-hablantes la norma social (lo correcto) es hablar castellano.

* **Análisis de la presencia del valenciano en algunos ámbitos sociales de los que estaba ausente y del grado de conocimiento que los valenciano declaran tener sobre esta lengua.**

Un grupo de alumnos habrá elaborado un *dossier* de textos en valenciano pertenecientes a ámbitos de uso formales y clasificados de acuerdo con diversas clases de ámbitos: académico, científico, ocio, medios de comunicación social, administrativo, etc.

Se presentará este *dossier* en clase con la intención de constatar que un cambio de contexto político repercute en la normalización del uso de la lengua: hace veinte años no era posible encontrar documentos como los observados.

Este *dossier* se puede incrementar con la participación de toda la clase. se puede poner el esfuerzo, por ejemplo, en buscar textos de ámbitos que todavía no estén representados en el *dossier* o lo estén muy poco.

*** Comparación de los datos del Padrón Municipal de Habitantes de 1986 y del Censo de Población de 1991 sobre el conocimiento del valenciano.**

A continuación se examinará si, junto con este aumento del uso formal del valenciano, se ha incrementado el conocimiento de esta lengua. Se compararán los datos del Padrón Municipal de Habitantes de 1986 y del Censo de Población de 1991 sobre el conocimiento del valenciano. (Sería más interesante comparar datos sobre el uso efectivo, pero los datos de la *Enquesta sobre l'Ús del Valencià, 1992* no se pueden contrastar con datos anteriores).

La actividad consistirá, en una primera fase, en contrastar los datos globales para la Comunidad Valenciana (gráfico del IVE). Las observaciones relevantes son las siguientes:

- Entre 1986 y 1991 desciende en 6,12 puntos el número de quienes no entienden el valenciano.
- La población que habla valenciano pasa de un 49,49% en el 86 a un 51,09%.
- Dentro del apartado anterior, ha experimentado un notable descenso la población que habla el valenciano, pero que no lo lee ni lo escribe; por el contrario, se ha incrementado de manera positiva la población que sabe hablar y leer, así como la población que sabe hablar leer y escribir: en esta última opción se ha pasado de un 7,03% a un 15,17%.

En una segunda fase, los alumnos aplicarán la misma forma de análisis a las gráficas sobre conocimiento del valenciano correspondientes a su localidad, y comprobarán asimismo si la tendencia es similar a la del conjunto de la Comunidad o hay diferencias significativas. Una variante de este ejercicio puede consistir en entregar a los alumnos los datos estadísticos tal como aparecen en el Censo de 1991 y en el Padrón de 1986 para que aquéllos los representen en gráficas, que se pueden confeccionar manualmente o mediante un programa informático (Excel, Harvard...).

Un modo más preciso de trabajar sería comparar estos mismos datos por grupos de edades, para observar cómo el conocimiento del uso escrito aumenta sobre todo en los grupos de edades de 5 a 19 años, como posible consecuencia de la inclusión del valenciano como una asignatura dentro del sistema educativo y de la extensión de la enseñanza en valenciano.

*** Elaboración de la memoria que dé cuenta del proceso de trabajo correspondiente a esta actividad.**

La memoria dará cuenta:

- del propósito de la investigación: averiguar cuáles son las causas que explican la sustitución del valenciano por el castellano en algunas localidades y si este proceso continúa o se ha detenido;
- de las operaciones efectuadas: formulación y verificación de hipótesis; análisis de fuentes, etc.
- de las conclusiones a las que se ha llegado.

Se utilizarán en la memoria las nociones que se han debido conceptualizar en el proceso de investigación: *ámbito de uso, uso formal y uso informal, normalización lingüística, etc.*



TEXTO 1

**INICI DEL PROCÉS DE CASTELLANITZACIÓ DE LA SOCIETAT
VALENCIANA (SEGLES XVI, XVII I XVIII)**

Al segle XVI, la classe dominant de l'època, l'aristocràcia, mira d'afirmar la seua posició dirigent, de privilegi, adoptant un idioma peculiar, el castellà, distint al propi, i distanciar-se així de la majoria de la societat, que parla valencià. D'aquesta manera, l'adopció del castellà serveix -com ara un sistema complex de vestir i altres convencionalismes- per a mantenir una distància entre els dominants i els dominats.

El prestigi de la classe aristocràtica i del seu idioma, ara el castellà, engendra al mateix temps uns sentiments de menyspreu i de discriminació de l'idioma propi, el valencià.

Aquest procés de castellanització continua impulsat pels nuclis intel·lectuals dominants, acadèmies, universitats, etc., d'on és exclòs sistemàticament el valencià perquè ja no el consideren llengua "cultura".

A aquesta època, però, el canvi lingüístic no té unes proporcions massa altes, ja que només un sector molt limitat de la població arribaria a castellanitzar-se, perquè el monopoli del castellà era guardat gelosament com a signe de classe.

Adaptació de R. Ninyoles: *Conflicte lingüístic valencià*.

TEXTO 2

Fragmento del Decreto de Nueva Planta, promulgado por Felipe V, que se aplicó en el Reino de Valencia el año 1707:

"...son del mismo sentir por lo que mira a la práctica y forma de procesos civiles y criminales, con que en la Real Audiencia y ante los corregidores se sigan los pleitos en lengua castellana, y ante los demás tribunales inferiores se permita por ahora el uso de la catalana, hasta que los escribanos se vayan instruyendo en el uso de la castellana, como también aquellas primeras personas que en los pueblos cortos suelen tener los ministerios de justicia y otros que conducen a la formación de autos y procesos; mandando V.M. al mismo tiempo que en las escuelas de primeras letras y de gramática no se permitan libros en lengua catalana, escribir ni hablar en ella dentro de las escuelas y que la doctrina cristiana sea y la aprendan en castellano..."

Fuente: J. MARTÍ I CASTELL (1986): *Llengua catalana*. Cou. Barcelona, El Punt/EDAHASA.

TEXTO 3

FRAGMENTO DE UN DECRETO DE CARLOS III (AÑO 1768)

Finalmente mando que la enseñanza de primeras letras, latinidad y retórica se haga en lengua castellana generalmente dondequiera que no se practique, cuidando de su cumplimiento las Audiencias y justicias respectivas, recomendándose también por el mi Consejo a los diocesanos, universidades y superiores regulares para su exacta observación y diligencia en extender el idioma general de la nación para su mayor armonía y enlace recíproco.

Fuente: J. MARTÍ I CASTELL (1986): *Llengua catalana*. Cou. Barcelona, El Punt/EDAHASA.

TEXTO 4

**Fragmento de una Real Orden durante el reinado de Isabel II
(año 1867)**

En vista a la comunicación pasada a este Ministerio por el censor interino de teatros del reino con fecha 4 del corriente, en la que se hace notar el gran número de producciones dramáticas que se presentan a la censura escritas en los diferentes dialectos, y considerando que esta novedad ha de influir forzosamente a fomentar el espíritu autóctono de las mismas, destruyendo el medio más eficaz para que se generalice el uso de la lengua nacional, la reina (q. D. g.) ha tenido a bien disponer que en adelante no se admitirán a la censura obras dramáticas que estén exclusivamente escritas en cualquiera de los dialectos de las provincias de España.

Fuente: J. MARTÍ I CASTELL (1986): *Llengua catalana*. Cou. Barcelona, El Punt/EDAHASA.

TEXTO 5

CELEDÒNIO: ¿Y usté, que es de Bocairente?

MARTÍNEZ: ¿Qué quiere decir con eso?

CELEDÒNIO: Que, para darse el lustre, nos habla aquí en estranquero.

MARTÍNEZ: Yo, lo que hablo es l'espagnol, que es la lengua que da respeto, y estuví pa ser marqués.

Eduard Escalante: *Fugint de les bombes* (1873)

TEXTO 6

(Diálogo entre un artesano fabricante de terciopelo, presunto titular de una herencia, y su hija)

TÀRSILA: Cada dia es fa més docte, vosté.
(Vegen: a mi, perquè em parla en castellà?)

BLAI: Perquè dec acostumar-me a mudar de classe.

Eduard Escalante: *L'herència del rei Bonet* (1880)

TEXTO 7

Fragmento de un entrevista con Luis de Galinsoga, director de “La Vanguardia Española” (Barcelona, 8-VI-1939):

- Hablar como Franco.

- (...)

-Quédense para la recóndita intimidad los coqueteos lingüísticos, la expansión más o menos romántica o más o menos reticente de otras lenguas. Pero la presencia de un español, ante sus compatriotas y ante el mundo -y usted, señor de la guantería, se presenta ante el mundo y ante sus compatriotas cuando vende sus guantes- tenga usted la dignidad de su propia redención y haga usted el honor debido a su redentor. Porque la consigna es clara y no tiene efugios: Si queremos ser dignos de esa redención y honrar a quien nos ha redimido, todos los españoles debemos hacer tres cosas: pensar como Franco, sentir como Franco y hablar como Franco, que hablando, naturalmente, en el idioma nacional, ha impuesto su Victoria...».

Tomado de: T. MOLLÁ i C. PALANCA: *Curs de Sociolingüística. I.* València, Bromera, 1987, p. 249

TEXTO 8

«Para conocimiento del público en general.

»Delegación de Orden Público de Lérida y su provincia.

»(...)

»Aprovecho esta ocasión en que me pongo en contacto directo con el pueblo de Lérida para hacer a éste las siguientes consideraciones:

»1ª (...)

»2ª Respecto al uso del dialecto catalán, hay que atenerse estrictamente a las órdenes de la Superioridad; pero quiero dirigirme a todos los españoles de esta provincia para decirles que los momentos actuales exigen que todos demos pruebas de un ferviente españolismo y entusiasmo por la Causa. Estos sentimientos es necesario evidenciarlos y exteriorizarlos; y, lógicamente, se da una prueba de ello no hablándolo en público (por lo menos).

»3ª (...)

»Es necesario advertir que de la conducta que cada uno observe se va tomando nota para en su día adoptar la providencia adecuada.

»¡Franco, Franco, Franco!

»¡Arriba España!

»Lérida, 10 de Agosto de 1938. III Año Triunfal.

»El Delegado de Orden Público."

Fuente: M-T. CANÓS y otros (1989): *L'argumentació*. Col·lecció de material per a la Reforma. Conselleria d'Educació. Generalitat Valenciana.

TEXTO 9

«Multa de 10.000 pesetas a la casa comercial titulada 'La Saldadora' por la publicación de anuncios no redactados en el idioma nacional.

»Multa de 1.000 pesetas y destitución del alcalde del Ayuntamiento de Teyá, por empleo del dialecto catalán en las comunicaciones oficiales.

»Multa de 1.000 pesetas y destitución del alcalde de San Agustín de Llusanés, por lo mismo que el anterior.

»A D. Valerio Llusa Guasch, vecino de Valls, 500 pesetas por usar en sus relaciones comerciales facturas impresas en idioma no español.

Tomado de: M-T. CANÓS y otros (1989): *L'argumentació*.
Col·lecció de material per a la Reforma. Conselleria
d'Educació. Generalitat Valenciana.

TEXTO 10

Cada maestro o maestra tendrá una sortija de metal que el lunes entregará a uno de sus discípulos advirtiéndolo a los demás que dentro del umbral de la escuela ninguno hable palabra que no sea en castellano, so pena de que oyéndola aquel que tiene la sortija se la entregará en el momento y el culpable no podrá negarse a recibirla; pero con el bien entendido de que en oyendo éste en el mismo local que otro condiscípulo incurre en la misma falta, tendrá acción a pasarle el anillo, y este a otro en caso igual, y así sucesivamente durante la semana hasta la tarde del sábado, en que a la hora señalada aquel en cuyo poder se encuentre el anillo sufra la pena, que en los primeros ensayos será muy leve; pero que se irá aumentando así como se irá ampliando el local de la prohibición, a proporción de la mayor facilidad que los alumnos vayan adquiriendo de expresarse en castellano, y para conseguirlo más pronto convendrá también señalar a los más adelantados algún privilegio, tal como el de no recibir la sortija los lunes, o ser juez en los pleitos que naturalmente se suscitaran sobre la identidad o dialecto de la palabra en disputa.

Tomado de: M-T. CANÓS y otros (1989): *L'argumentació*. Col·lecció de material per a la Reforma. Conselleria d'Educació. Generalitat Valenciana.

ÚS DEL VALENCIÀ

AVIS

AVI

ÀVIA

Parla valencià a casa

- sempre valencià
- generalment valencià
- més valencià
- indistintament
- més castellà
- generalment castellà
- sempre castellà

Parla valencià a casa

- sempre valencià
- generalment valencià
- més valencià
- indistintament
- més castellà
- generalment castellà
- sempre castellà

Parla valencià amb els amics

- sempre valencià
- generalment valencià
- més valencià
- indistintament
- més castellà
- generalment castellà
- sempre castellà

Parla valencià amb els amics

- sempre valencià
- generalment valencià
- més valencià
- indistintament
- més castellà
- generalment castellà
- sempre castellà

Parla valencià quan va de compres a les botigues

- sempre valencià
- generalment valencià
- més valencià
- indistintament
- més castellà
- generalment castellà
- sempre castellà

Parla valencià quan va de compres a les botigues

- sempre valencià
- generalment valencià
- més valencià
- indistintament
- més castellà
- generalment castellà
- sempre castellà

Parla valencià quan va de compres a les grans superfícies

- sempre valencià
- generalment valencià
- més valencià
- indistintament
- més castellà
- generalment castellà
- sempre castellà

Parla valencià quan va de compres a les grans superfícies

- sempre valencià
- generalment valencià
- més valencià
- indistintament
- més castellà
- generalment castellà
- sempre castellà

Llig en valencià

- rètols, senyals
- anuncis publicitaris
- textos festius
- comunicacions
- revistes
- llibres
- cap cosa

Llig en valencià

- rètols, senyals
- anuncis publicitaris
- textos festius
- comunicacions
- revistes
- llibres
- cap cosa

Ocasions en què escriu en valencià

- estudis
- treball
- notes personals
- cartes
- sempre
- altres.....

Ocasions en què escriu en valencià

- estudis
- treball
- notes personals
- cartes
- sempre
- altres

ACTIVIDAD 4: INMIGRACIÓN Y SUSTITUCIÓN LINGÜÍSTICA

PARES

PARE

MARE

Parla valencià a casa

- sempre valencià
- generalment valencià
- més valencià
- indistintament
- més castellà
- generalment castellà
- sempre castellà

Parla valencià a casa

- sempre valencià
- generalment valencià
- més valencià
- indistintament
- més castellà
- generalment castellà
- sempre castellà

Parla valencià amb els amics

- sempre valencià
- generalment valencià
- més valencià
- indistintament
- més castellà
- generalment castellà
- sempre castellà

Parla valencià amb els amics

- sempre valencià
- generalment valencià
- més valencià
- indistintament
- més castellà
- generalment castellà
- sempre castellà

Parla valencià quan va de compres a les botigues

- sempre valencià
- generalment valencià
- més valencià
- indistintament
- més castellà
- generalment castellà
- sempre castellà

Parla valencià quan va de compres a les botigues

- sempre valencià
- generalment valencià
- més valencià
- indistintament
- més castellà
- generalment castellà
- sempre castellà

Parla valencià quan va de compres a les grans superfícies

- sempre valencià
- generalment valencià
- més valencià
- indistintament
- més castellà
- generalment castellà
- sempre castellà

Parla valencià quan va de compres a les grans superfícies

- sempre valencià
- generalment valencià
- més valencià
- indistintament
- més castellà
- generalment castellà
- sempre castellà

Llig en valencià

- rètols, senyals
- anuncis publicitaris
- textos festius
- comunicacions
- revistes
- llibres
- cap cosa

Llig en valencià

- rètols, senyals
- anuncis publicitaris
- textos festius
- comunicacions
- revistes
- llibres
- cap cosa

Ocasions en què escriu en valencià

- estudis
- treball
- notes personals
- cartes
- sempre
- altres.....

Ocasions en què escriu en valencià

- estudis
- treball
- notes personals
- cartes
- sempre
- altres

ACTIVIDAD 4: INMIGRACIÓN Y SUSTITUCIÓN LINGÜÍSTICA

FILL

Parla valencià a casa

- sempre valencià
- generalment valencià
- més valencià
- indistintament
- més castellà
- generalment castellà
- sempre castellà

Parla valencià quan va de compres a les grans superfícies

- sempre valencià
- generalment valencià
- més valencià
- indistintament
- més castellà
- generalment castellà
- sempre castellà

Parla valencià amb els amics

- sempre valencià
- generalment valencià
- més valencià
- indistintament
- més castellà
- generalment castellà
- sempre castellà

Llig en valencià

- rètols, senyals
- anuncis publicitaris
- textos festius
- comunicacions
- revistes
- llibres
- cap cosa

Parla valencià quan va de compres a les botigues

- sempre valencià
- generalment valencià
- més valencià
- indistintament
- més castellà
- generalment castellà
- sempre castellà

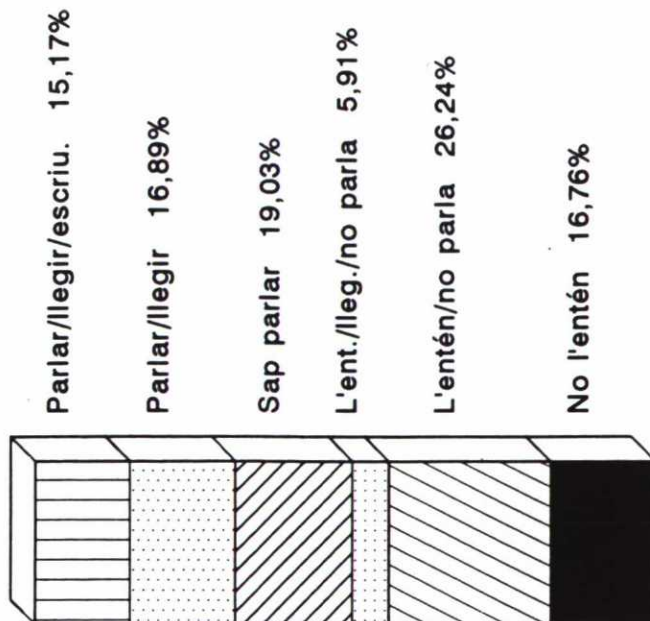
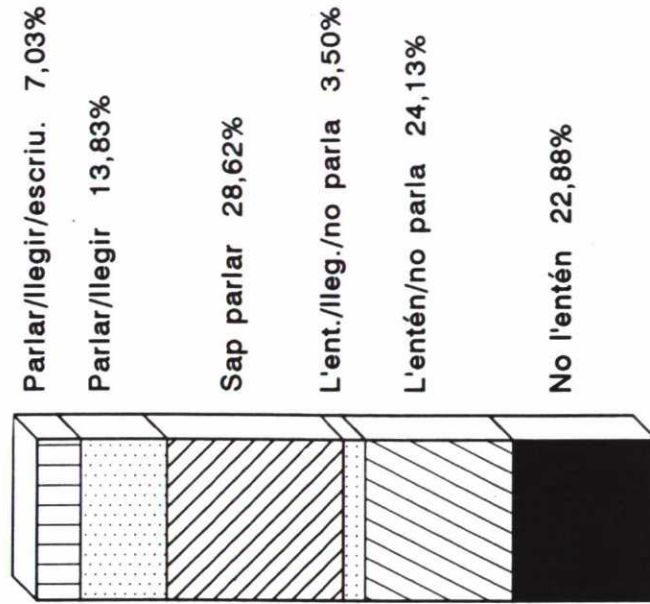
Ocasions en què escriu en valencià

- estudis
- treball
- notes personals
- cartes
- sempre
- altres

ACTIVIDAD 4: INMIGRACIÓN Y SUSTITUCIÓN LINGÜÍSTICA

CONOCIMIENTO DEL VALENCIANO
COMUNIDAD VALENCIANA

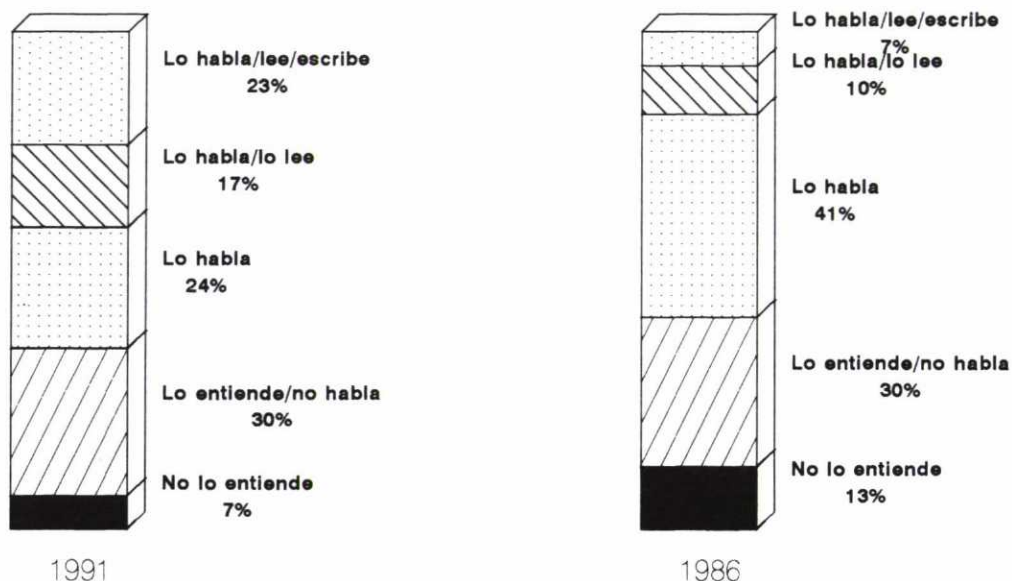
Fuente: I.V.E.



CONOCIMIENTO DEL VALENCIANO

NOVELDA

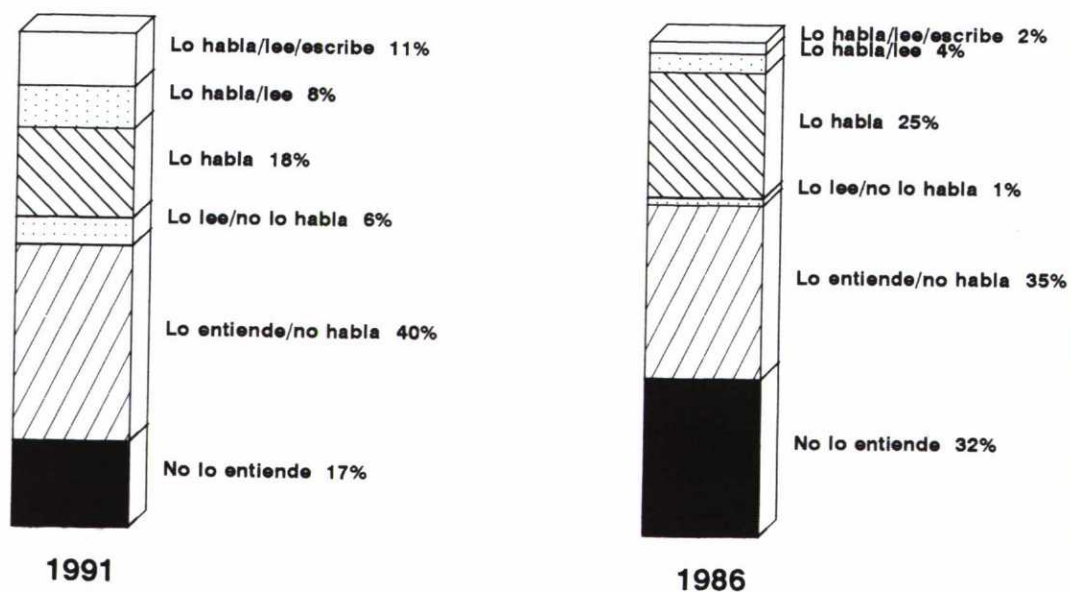
Censo 1991/Padrón 1986



CONOCIMIENTO DEL VALENCIANO

SAN VICENTE DEL RASPEIG

Censo 1991 - Padrón 1986



ACTIVIDAD 5: ÉXODO RURAL, EMIGRACIÓN A EUROPA E INMIGRACIÓN EXTRANJERA

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD ESTRATEGIAS DEL PROFESOR	OBJETIVOS Y CONTENIDOS
<p>* Lectura de un texto con el tema del <i>éxodo rural</i>. Lectura de mapas. Esquematización, resumen y reescritura del texto.</p> <p>El primer acercamiento al texto consistirá en relacionar las informaciones que éste proporciona con los documentos gráficos que se adjuntan. El mapa <i>Provincias que perdieron población. 1960-1970</i> ilustra el contraste entre áreas deprimidas que expulsan población y áreas dinámicas con capacidad para absorberla. El mapa del periodo 1981-1986 muestra los efectos de la crisis industrial iniciada en los 70: provincias permanentemente emigratorias retienen la población rural y provincias receptoras, como Vizcaya y Barcelona, pierden población. El documento <i>Saldos migratorios de España</i> muestra la dirección de los flujos y la disminución del volumen de éstos en el primer quinquenio de la década de los 70.</p> <p>Seguidamente, se esquematizará y resumirá el texto y se reescribirán algunas partes de éste. Estos procedimientos permiten interrelacionar la actividad de comprensión lectora con la reflexión lingüística (uso de conectores, expresión de la causa-consecuencia mediante diversos procedimientos sintácticos...).</p> <p>* Lectura de un texto sobre la inmigración en la Comunidad Valenciana: esquematización del texto; confección de una tabla estadística y de las gráficas correspondientes.</p> <p>Las actividades de comprensión consisten en: a) esquematizar el texto con una plantilla que ayuda a localizar las ideas principales y sus relaciones; b) confeccionar una tabla estadística con los datos sobre la población de la C. V. según el lugar de nacimiento proporcionados por el texto, con la distinción entre el % de la población inmigrada y el % del total de habitantes. Estos datos se pueden representar en forma de gráficas tipo <i>tarta</i> mediante un programa informático. Si esto no fuera posible, se ilustrarán las gráficas que se adjuntan en el material del alumno utilizando los porcentajes de la tabla. En este caso, se entregarán a los alumnos las dos gráficas sin especificar cuál corresponde al % respecto a la población inmigrada y cuál al % respecto del total de habitantes. Serán ellos quienes tendrán que identificar una y otra.</p> <p>* Lectura del texto "La emigración española a Europa". Esquematización, resumen y reescritura.</p> <p>El texto tiene dos partes. En la primera se exponen las causas del cambio de destino de la emigración exterior española a partir de 1960. En la segunda, algunas consecuencias de esta emigración. Como ayuda para la comprensión de la primera parte se propone completar un texto-resumen con huecos. Éstos corresponden, por una parte, a los conectores que relacionan las diversas causas del cambio de dirección del flujo migratorio; y, por otra, a la conclusión, que los alumnos deberán redactar para comprobar que han comprendido esta primera parte del texto. Para la segunda parte se propone un ficha con dos apartados: uno, de análisis de las consecuencias de la emigración a Europa; otro, con una plantilla para redactar el resumen a partir del análisis anterior. En la redacción de este resumen es importante el uso de los conectores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar información en textos de demografía sobre los movimientos migratorios en España. • Esquematizar y resumir la información. Usar los conectores necesarios en los resúmenes. • Reelaborar partes del texto en las que se exprese la relación causa-consecuencia. • Relacionar las informaciones de un texto con representaciones cartográficas de estos mismos contenidos. • Localizar en un mapa las Comunidades Autónomas y sus provincias. • Elaborar tablas, gráficas y mapas. • Redactar textos breves que sigan los esquemas expositivos de <i>enumeración, secuencia, comparación-contraste y ampliación</i> de un concepto. • Usar los conectores apropiados para los distintos tipos de esquema expositivo. • Conceptualizar nociones como <i>éxodo rural, excedente rural, concentración urbana y despoblamiento</i>. • Relativizar una magnitud (por ejemplo, % respecto a la población inmigrada o % respecto al total de habitantes). • Planificar un texto que sintetice los contenidos de otros textos analizados previamente: elaborar colectivamente el esquema. • Redactar un texto-síntesis a partir de un esquema elaborado previamente. • Evaluar aspectos lingüísticos del texto de acuerdo con criterios fijados previamente. • Valorar la organización del trabajo en grupo: planificación del trabajo, distribución de tareas, participación. • Fomentar el autocontrol del proceso de trabajo: revisión del trabajo realizado.

ACTIVIDAD 5: ÉXODO RURAL, EMIGRACIÓN A EUROPA E INMIGRACIÓN EXTRANJERA

Las actividades de comprensión se pueden complementar con ejercicios de manipulación de la relación causa-consecuencia en el marco de la estructura oracional, tal como se propone en la ficha correspondiente del material del alumno.

La información que proporciona el texto se completa con el mapa "Origen provincial de l'emigració permanent a Europa". Los alumnos pueden confeccionar otro mapa en el que se representen el flujo migratorio a los diversos países europeos con flechas de anchura proporcional al volumen de la corriente.

*** Esquema y resumen del texto "España, nuevo país de inmigración"**

Se proporciona este texto para que los alumnos apliquen los procedimientos de trabajo que se han ejercitado en relación con los textos anteriores: esquema, resumen, gráficas, representaciones cartográficas...

*** Redactar un texto que sea la síntesis de los documentos con los que se ha trabajado en esta actividad.**

El tema del texto ser muy general y ha de poder englobar contenidos de varios textos de los trabajados en la actividad. Por ejemplo: "España: de país emigrante a país de inmigración", o "La inmigración en la Comunidad Valenciana dentro del contexto español".

Se puede partir de un esquema elaborado colectivamente y, a partir de él, cada alumno redactará su texto. Este no debe ser muy extenso: el esquema contemplará un número preciso de párrafos, no muy numerosos para que el texto resultante sea una verdadera síntesis y no la repetición de los documentos de referencia.

En la redacción del texto los alumnos dispondrán de un ficha de control con los aspectos lingüísticos que se han de tener en cuenta de acuerdo con el trabajo realizado previamente en esta actividad 5. Estos aspectos se utilizarán posteriormente como criterio de evaluación.

TEXTO 1

FUENTE: J. NADAL: *La población española (siglos XVI a XX)*. Barcelona, Ariel, 1984, pp. 227-238. Texto adaptado.

EL ÉXODO RURAL

La gran corriente emigratoria del campo a la ciudad es, en España, un hecho bastante reciente. Antes de los años 50 el volumen era pequeño y el fenómeno se hallaba localizado en la región mediterránea. Desde 1880, poco más o menos, existía una corriente campesina considerable procedente de Aragón, Valencia y Murcia hacia la zona industrial catalana. América ejercía una poderosa atracción, y a ella se dirigía el gran contingente de emigrantes, igualando y aun superando el de los grandes núcleos nacionales. Pero desde 1914, América se aleja de las posibilidades del emigrante español.

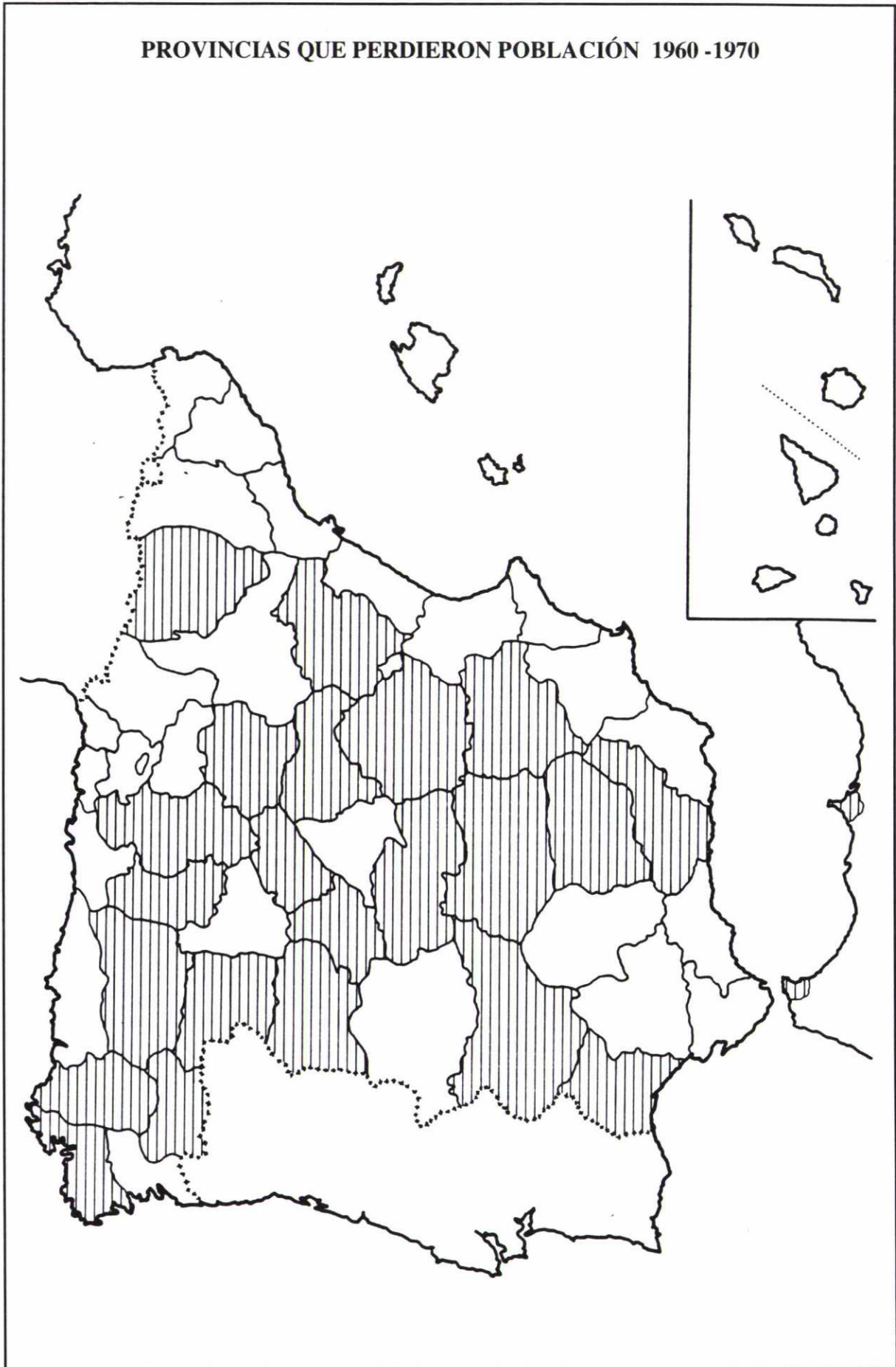
Entre 1950 y 1975 el proceso migratorio se acelera por la crisis de las regiones agrícolas y la demanda de brazos en las zonas industriales. La mayor intensidad del proceso se da en el decenio 1961-1970. En 1975, el 26,6% de los españoles había nacido en provincias distintas de aquellas en que fueron censadas. Dicho de otro modo, algo más de la cuarta parte de los censados vivía en provincias distintas de aquellas en las que había nacido.

Se emigra de las localidades más pequeñas en dirección a las más grandes, con el resultado de un alto grado de concentración urbana, según se muestra en este cuadro:

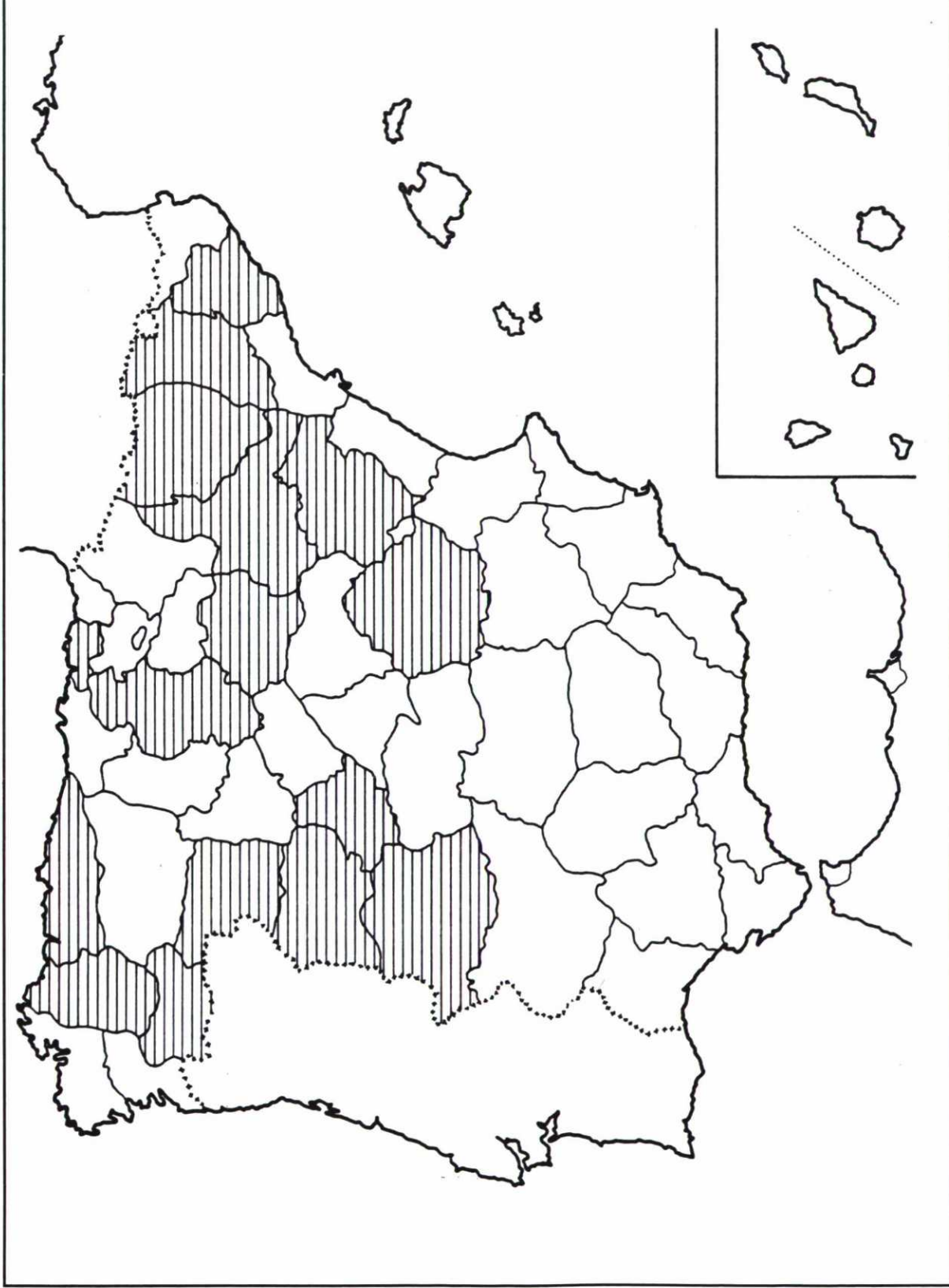
AÑOS	1900	1981
AGRUPACIONES		
Hasta 5.000 habitantes	50,8 %	17,4 %
Hasta 20.000 habitantes	78 %	37,2 %
+ de 20.000 habitantes	21,2	62,7 %
+ 100.000 habitantes	8,9	42 %

Este proceso de concentración urbana no afecta igualmente a todo el territorio, ya que ni la miseria rural que impulsa la partida es la misma en todas partes, ni los incentivos ciudadanos son idénticos en cada caso. Con independencia del tamaño de las localidades, existen unas áreas deprimidas, sin recursos para retener a sus pobladores, y unas áreas dinámicas, con capacidad para absorber a quienes vienen de fuera. El área de atracción está formada por las provincias de Madrid, Valladolid y Málaga, y por una zona continua que se extiende por las provincias vascas, Navarra, Zaragoza, Cataluña, Valencia y Baleares. La mayor parte del Oeste y del Sur corría el riesgo de despoblarse en beneficio de estas áreas de atracción.

El mapa migratorio se complica a partir de la crisis económica de 1973. El paro en la industria retiene el poblamiento rural en las poblaciones de origen. Provincias permanentemente emigratorias -como Logroño, Salamanca, Badajoz o Palencia- dejan de serlo. Provincias receptoras, como Madrid y Barcelona, reducen drásticamente la inmigración y son superadas en este aspecto por Baleares, Las Palmas y Málaga, por su orientación eminentemente turística. En Euskadi, la crisis -política, además de económica- ha llegado a invertir el signo de una trayectoria secular, transformando a Vizcaya y Guipúzcoa en provincias de emigración.



PROVINCIAS QUE PERDIERON POBLACIÓN 1981 -1986



ESQUEMA

EL ÉXODO RURAL

1. :

-

2. :

-

3. :

-

RESUMEN

EL ÉXODO RURAL

Antes de los años 50, la corriente emigratoria del campo a la ciudad era pequeña y estaba

localizada en la región mediterránea. , entre 1950 y 1975

, a partir de 1975

USO DE CONECTORES

1. La emigración de los años 50 y 60 procede de las localidades más pequeñas y se dirige a las más grandes. se produce un alto grado de concentración urbana.
2. El proceso de concentración urbana afectó a provincias como Madrid, Valladolid y Málaga. , la población se concentra en una zona continua que se extiende por las provincias vascas, Navarra, Zaragoza, Cataluña, Valencia y Baleares. , la mayor parte del Oeste y del Sur corría el riesgo de despoblarse en beneficio de esta área de atracción.
3. Entre 1950 y 1975, las provincias de Madrid y Barcelona atraen la población de las zonas rurales. , a partir de 1975, estas provincias tradicionalmente receptoras reducen drásticamente la inmigración .
4. A partir de 1973, el poblamiento rural deja de desplazarse hacia las zonas industrializadas, la crisis económica provoca el paro en la industria.

ACTIVIDAD 5: ÉXODO RURAL, EMIGRACIÓN A EUROPA E INMIGRACIÓN EXTRANJERA

5. Entre 1950 y 1975 el proceso migratorio se acelera por la crisis de las regiones agrícolas y la demanda de brazos en las zonas industriales. La mayor intensidad del proceso se da en el decenio 1961-1970, como muestra el hecho de que [REDACTED]

6. Una consecuencia del éxodo rural es la concentración urbana, como muestra el hecho de que, en 1900 [REDACTED] frente a [REDACTED]

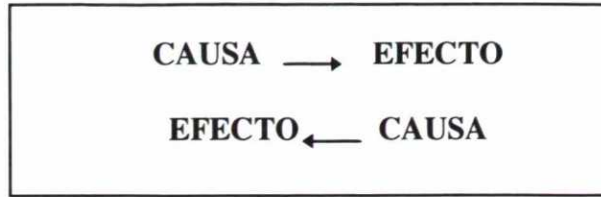
7. Con la crisis económica de 1973, el paro en la industria retiene el poblamiento rural en las poblaciones de origen, como muestra el hecho de que [REDACTED]

8. En 1975, el 26,6% de los españoles había nacido en provincias distintas de aquellas en que fueron censadas. Dicho de otro modo, [REDACTED]

9. En 1900, el 50,8% de los españoles vivía en poblaciones de menos de 5.000 habitantes. Dicho de otro modo, [REDACTED]

10. En 1981, el 42% de los españoles vivía en poblaciones de más de 100.000 habitantes. Dicho de otro modo, [REDACTED]

ACTIVIDAD 5: ÉXODO RURAL, EMIGRACIÓN A EUROPA E INMIGRACIÓN EXTRANJERA



1.

EFEECTO O CONSECUENCIA	CAUSA
Entre 1970 y 1975, el proceso migratorio se acelera	por la crisis de las regiones agrícolas y la demanda de brazos en las zonas industriales

CAUSA	EFEECTO O CONSECUENCIA

2.

CAUSA	EFEECTO O CONSECUENCIA
Se emigra de las localidades más pequeñas en dirección a las más grandes,	con el resultado de un alto grado de concentración urbana.

EFEECTO O CONSECUENCIA	CAUSA

3.

CAUSA	EFEECTO O CONSECUENCIA
Con la crisis económica de 1973, el paro en la industria	retiene el poblamiento rural en las poblaciones de origen.

EFEECTO O CONSECUENCIA	CAUSA

ESQUEMA

EL ÉXODO RURAL

1. :

- Corriente migratoria de pequeño volumen y localizada en la región

2. :

- Se acelera el proceso migratorio desde las regiones agrícolas, que entran en crisis, a las zonas industriales, en donde hay demanda de mano de obra.

3. :

- Se interrumpe el flujo migratorio del campo a las zonas industriales, por la crisis y el paro en la industria.

RESUMEN

EL ÉXODO RURAL

Antes de los años 50, la corriente emigratoria del campo a la ciudad era pequeña y estaba

localizada en la región mediterránea. , entre 1950 y 1975 se acelera el pro-

ceso migratorio desde las regiones agrícolas, que entran en crisis, a las zonas industriales, en

donde hay demanda de mano de obra. a partir de 1975 se detiene el flu-

jo migratorio del campo a las zonas industriales por la crisis económica y el paro en la industria.

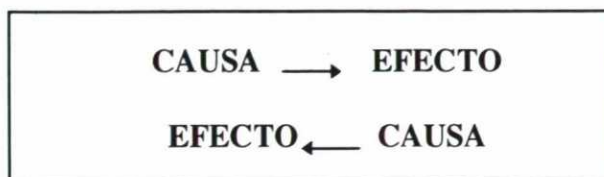
USO DE CONECTORES

1. La emigración de los años 50 y 60 procede de las localidades más pequeñas y se dirige a las más grandes. produce un alto grado de concentración urbana.
2. El proceso de concentración urbana afectó a provincias como Madrid, Valladolid y Málaga. la población se concentra en una zona continua que se extiende por las provincias vascas, Navarra, Zaragoza, Cataluña, Valencia y Baleares. la mayor parte del Oeste y del Sur corría el riesgo de despoblarse en beneficio de esta área de atracción.
3. Entre 1950 y 1975, las provincias de Madrid y Barcelona atraen la población de las zonas rurales. , a partir de 1975, estas provincias tradicionalmente receptoras reducen drásticamente la inmigración .
4. A partir de 1973, el poblamiento rural deja de desplazarse hacia las zonas industrializadas, la crisis económica provoca el paro en la industria.

ACTIVIDAD 5: ÉXODO RURAL, EMIGRACIÓN A EUROPA E INMIGRACIÓN EXTRANJERA

5. Entre 1950 y 1975 el proceso migratorio se acelera por la crisis de las regiones agrícolas y la demanda de brazos en las zonas industriales. La mayor intensidad del proceso se da en el decenio 1961-1970, como muestra el hecho de que en 1975 el 26% de los españoles vivía en provincias distintas de aquellas en las que había nacido.
6. Una consecuencia del éxodo rural es la concentración urbana, como muestra el hecho de que, en 1900 sólo un 8,9% de la población vivía en municipios de más de 100.000 habitantes frente a un 42% en 1981.
7. Con la crisis económica de 1973, el paro en la industria retiene el poblamiento rural en las poblaciones de origen, como muestra el hecho de que provincias permanentemente emigratorias -como Logroño, Salamanca, Badajoz o Palencia- dejen de serlo.
8. En 1975, el 26,6% de los españoles había nacido en provincias distintas de aquellas en que fueron censadas. Dicho de otro modo, algo más de la cuarta parte de los censados vivía en provincias distintas de aquellas en las que había nacido.
9. En 1900, el 50,8% de los españoles vivía en poblaciones de menos de 5.000 habitantes. Dicho de otro modo, la mitad de la población española vivía en pequeños
10. En 1981, el 42% de los españoles vivía en poblaciones de más de 100.000 habitantes. Dicho de otro modo, casi la mitad de la población española se concentraba en ciudades

ACTIVIDAD 5: ÉXODO RURAL, EMIGRACIÓN A EUROPA E INMIGRACIÓN EXTRANJERA



1.

EFECTO O CONSECUENCIA	CAUSA
Entre 1970 y 1975, el proceso migratorio se acelera	por la crisis de las regiones agrícolas y la demanda de brazos en las zonas industriales

CAUSA	EFECTO O CONSECUENCIA
Entre 1970 y 1975, la crisis de las regiones agrícolas y la demanda de brazos en las zonas industriales	acelera el proceso migratorio

2.

CAUSA	EFECTO O CONSECUENCIA
Se emigra de las localidades más pequeñas en dirección a las más grandes,	con el resultado de un alto grado de concentración urbana.

EFECTO O CONSECUENCIA	CAUSA
Se da un alto grado de concentración urbana	como resultado de que la emigración parta de las localidades más pequeñas en dirección a las más grandes.

3.

CAUSA	EFECTO O CONSECUENCIA
Con la crisis económica de 1973, el paro en la industria	retiene el poblamiento rural en las poblaciones de origen.

EFECTO O CONSECUENCIA	CAUSA
Con la crisis económica de 1973, el poblamiento rural permanece en las poblaciones de origen	debido al paro que la crisis ocasiona en la industria.

Fuente: J.E. CASTELLÓ TRAVER, M.A. BADENES MARTÍN y J.S. BERNAT I MARTÍ: *Crecimiento y crisis en la población valenciana*. Valencia, Generalitat Valenciana, 1988, pp. 92-101 (Texto adaptado)

LA INMIGRACIÓN EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

El País Valenciano se ha configurado en los años del desarrollismo español como una de las zonas espaciales en las que se ha concentrado la producción. Ello ha comportado la llegada masiva de inmigrantes procedentes de otras regiones o nacionalidades, lo que ha ocasionado un espectacular crecimiento de la población entre 1960 y 1981. Junto a este hecho, hay que tener en cuenta la importancia de los movimientos migratorios internos y el volumen de la emigración.

El 1 de marzo de 1981 el País Valenciano tenía 3.646.870 habitantes. De ellos, 919.755 habían nacido fuera de sus límites, o lo que es lo mismo, una cuarta parte de la población valenciana no lo es por nacimiento (exactamente el 25,2%). Esto da una idea clara del volumen que ha alcanzado la inmigración y el peso que ha tenido sobre el aumento del número de habitantes en las últimas décadas.

La población inmigrada se distribuye de forma relativamente homogénea entre las tres provincias, entre las que Alicante se sitúa por encima de la media, con un 26,5% y Castellón, con un 22%, ligeramente por debajo.

En cuanto al origen geográfico de la inmigración, el País Valenciano presenta tres características: a) incorpora a su población contingentes importantes de áreas de inferior desarrollo, lo que responde a la forma más clara de los movimientos migratorios: la salida de zonas rurales, agrícolas y atrasadas, y la llegada a sectores industriales y urbanos; b) atrae a originarios de nacionalidades y regiones calificadas como "desarrolladas"; y c) destaca el volumen de la población nacida en el extranjero.

En lo que se refiere a la primera de estas tres características, nuestro territorio ha ejercido atracción sobre las regiones agrícolas más próximas geográficamente. Por ello, el primer lugar por el origen de la población inmigrada corresponde a Castilla-La Mancha, especialmente Albacete, Cuenca y, en menor proporción, Ciudad Real. En 1981, un tercio de los inmigrados procedían de esta Comunidad (31,56%), lo que supone un 8% de la población total del País Valenciano. El segundo lugar de procedencia lo ocupa Andalucía (especialmente Jaén, Córdoba y Granada), con un 24,53% de la totalidad de inmigrantes. Esta cantidad supone un 6% de la población total. Las posiciones siguientes vienen ocupadas por las dos regiones de mayor tradición migratoria hacia el País Valenciano: Murcia (8,2% de los inmigrantes y 2,1% de la población total) y Aragón (5,6% de los inmigrantes y 1,4% de la población total). Estos movimientos tienden a estancarse en los últimos años, por el agotamiento de alguna de las zonas de origen (Teruel), o por la recuperación económica de otras (Murcia).

LA INMIGRACIÓN EN LA COMUNIDAD VALENCIANA (Cont.)

Estas cuatro regiones (Castilla-La Mancha, Andalucía, Murcia y Aragón), por sí solas representan el 70% del total de inmigrados, lo que demuestra el peso de lo que podemos denominar "emigración clásica", la que tiene su causa en el desigual nivel de desarrollo. de similares características es la procedencia de otras dos regiones autónomas, aunque con cantidades inferiores y para las que el País Valenciano es un lugar secundario de su emigración: Castilla-León y Extremadura. estos destacados focos de expulsión dirigen la mayoría de sus salidas a las otras grandes zonas de recepción: Cataluña, Madrid y Euskadi. La distancia y nuestra tardía industrialización son las causas más claras que explican esta posición rezagada de nuestro País

La segunda característica de la inmigración al País Valenciano es el notable volumen de los que llegan de regiones y nacionalidades desarrolladas. Así, en 1981 residían en nuestra Comunidad 90.000 personas nacidas en Cataluña, Madrid, Euskadi y Baleares. Esta cifra supera a la de algunas regiones tradicionalmente emigrantes al País Valenciano, como Murcia o Aragón, y representa casi el 10% de los inmigrantes y el 2,6% de la población total. La razón de este hecho hay que buscarla en la complejidad de la vida económica actual, que provoca traslados cada vez más amplios y que afectan no sólo a asalariados de rango inferior o a antiguos campesinos o artesanos arruinados, sino de forma creciente a cuadros medios o superiores.

Mención especial merece la tercera característica: la población nacida en el extranjero. Llama la atención por lo elevada: nada menos que 75.666., lo que la sitúa en tercer lugar por su procedencia (el 8,2% de la población inmigrada y el 2,1% del total de habitantes), sólo detrás de Castilla-La Mancha y Andalucía. Su origen es múltiple: en primer lugar, los residentes extranjeros, rentistas y jubilados, muy numerosos en ciertas zonas costeras; pero también hay que tener en cuenta la presencia de multinacionales de todo tipo que tienen entre sus empleados asalariados foráneos; y, por último, los hijos de valencianos emigrados al extranjero nacidos fuera de nuestras fronteras, pero retornados con sus padres, y que son muy numerosos en algunas comarcas de tradicional emigración.

ESQUEMA

LA INMIGRACIÓN EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

1. Llegada masiva de inmigrantes entre 1960 y 1981.

1.1. Causas:

1.2. Consecuencias:

2.

3.

3.1

3.1.1.

3.1.2.

3.1.3.

3.2.

3.3.

ESQUEMA

LA INMIGRACIÓN EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

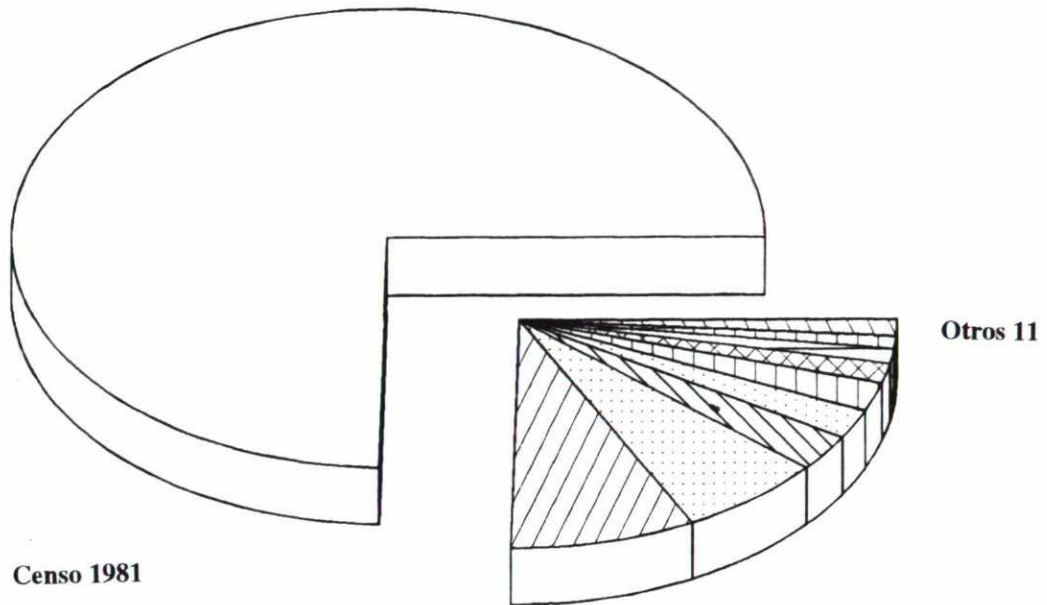
1. Llegada masiva de inmigrantes entre 1960 y 1981.
 - 1.1. Causas: concentración de la producción
 - 1.2. Consecuencias: crecimiento espectacular de la población
2. Distribución homogénea en las tres provincias de la Comunidad Valenciana
3. Características del origen geográfico de los inmigrantes:
 - 3.1 Una parte importante procede de zonas rurales y agrícolas:
 - 3.1.1. en primer lugar, las más próximas geográficamente
 - 3.1.2. en segundo lugar, Andalucía
 - 3.1.3. en tercer lugar, Murcia y Aragón
 - 3.2. Notable volumen de los que proceden de regiones y nacionalidades desarrolladas
 - 3.3. Elevado volumen de la población nacida en el extranjero

ACTIVIDAD 5: ÉXODO RURAL, EMIGRACIÓN A EUROPA E INMIGRACIÓN EXTRANJERA

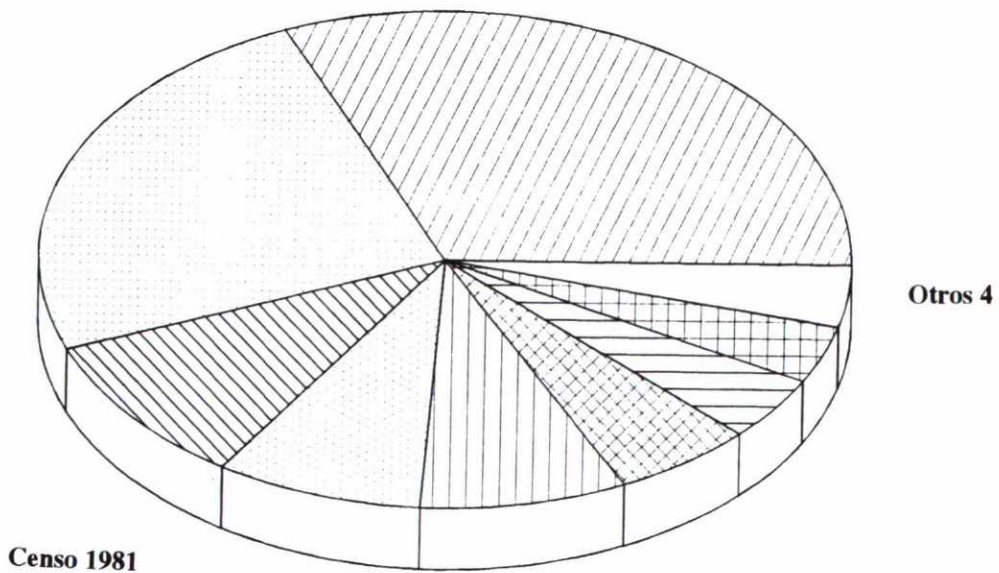
LA POBLACIÓN DE LA COMUNIDAD VALENCIANA SEGÚN EL LUGAR DE NACIMIENTO (CENSO DE 1981)

Lugar de nacimiento	% respecto a la población inmigrada	% respecto al total de habitantes

**LA POBLACIÓN DE LA COMUNIDAD VALENCIANA SEGÚN EL LUGAR DE NACIMIENTO (CENSO DE 1981)
% RESPECTO AL TOTAL DE HABITANTES**



LA POBLACIÓN INMIGRADA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA SEGÚN EL LUGAR DE NACIMIENTO (CENSO DE 1981)



FUENTE: J. NADAL: *La población española (siglos XVI a XX)*. Barcelona, Ariel, 1984, pp. 202-208. Texto adaptado.

LA EMIGRACIÓN ESPAÑOLA A EUROPA

A finales del siglo XIX y comienzos del XX, el mayor contingente de emigrantes españoles se dirigía a América. Pero a partir de 1960, Alemania, Suiza y Francia toman el relevo de las repúblicas sudamericanas.

A partir de 1945, los gobiernos de estos países sudamericanos establecen una política inmigratoria restrictiva y selectiva. Por una parte, fijan un número restringido de inmigrantes; y, por otra, favorecen el establecimiento de obreros industriales y dificultan la entrada de mano de obra sin cualificar. Esta política reduce considerablemente la corriente española, ya que, debido al tardío y lento desarrollo industrial de España, los sobrantes son de raíz eminentemente campesina.

Por su parte, los países de la Europa Occidental, con un desarrollo prolongado y sostenido, una población envejecida y unos altos niveles de educación y de vida, están faltos de peonaje dispuesto a asumir las tareas más duras y peor remuneradas. La progresiva cualificación de sus obreros brinda a éstos la posibilidad de ir escalando puestos en la pirámide laboral. En contrapartida, las faenas elementales quedan desatendidas. Italianos, griegos, españoles y otros oriundos del Mediterráneo acuden, en efecto, a satisfacer estos menesteres. Así pues, para el excedente rural hispano, Europa se ofrece como la alternativa necesaria, tras las restricciones surgidas en América.

Durante los veinte años comprendidos entre 1960 y 1979 se han expatriado a Europa cerca de dos millones de españoles. Los cupos más nutridos los ha absorbido Francia (38,9 %), Alemania Federal (37,7 %) y Suiza (19,92 %). En estas cifras no se incluye a los emigrantes de temporada, muy numerosos en dirección a Francia 742.474 personas de 1960 a 1967).

Entre los efectos económicos de la emigración española a Europa, se suelen destacar las cuantiosas ganancias reportadas por las remesas de dinero, estimadas en cerca de 2.500 millones de dólares, sólo para el periodo comprendido entre 1960 y 1969. Esta suma, que constituye el beneficio más visible y más alto de la emigración, debe completarse aún con otras partidas inferiores, como las que derivan de los ahorros que traen personalmente los trabajadores en el curso de sus viajes, de los ingresos adicionales obtenidos por los transportes y otros servicios en virtud de este trasiego, de la transferencia en España de prestaciones familiares y de la seguridad social, de la disminución de prestaciones a parados, de la asistencia médica, del gasto público en infraestructura, etc.

No obstante, no puede desconocerse que junto a las ganancias mencionadas, la emigración a Europa produce pérdidas, como las que proceden del costo de "crianza", educación y asistencia del emigrante, antes de su partida; de la asistencia pública a los desplazados cuando se hallan en el extranjero; del descenso de la producción; etc.

Pero el proceso migratorio no puede valorarse en términos meramente económicos. Es indispensable, además, considerar los aspectos sociales y humanos. En este sentido se ha de tener en cuenta que la incidencia del fenómeno migratorio sobre los que lo protagonizan es a menudo dramática: desarraigo del lugar de origen y consiguiente enraizamiento en un medio extraño, cuando no hostil.

LA EMIGRACIÓN ESPAÑOLA A EUROPA

RESUMEN

1. A finales del siglo XIX y comienzos del XX el mayor contingente de emigrantes españoles, de raíz campesina, se dirigía a América.
2. a partir de 1945 los países sudamericanos demandan mano de obra industrial.
3. , los países de la Europa Occidental están faltos de peonaje dispuesto a asumir las tareas más duras y peor remuneradas.
4. En consecuencia ,

ESQUEMA Y RESUMEN

1. Efectos positivos de la emigración a Europa:

-
-
-

2. Efectos negativos de la emigración a Europa:

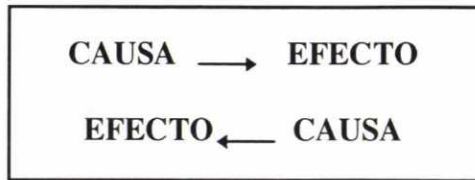
-
-
-

la emigración española a Europa tuvo efectos económicos positivos,

así, por ejemplo,

. hay que valorar también los efectos negativos ,

ACTIVIDAD 5: ÉXODO RURAL, EMIGRACIÓN A EUROPA E INMIGRACIÓN EXTRANJERA



1.

CAUSA	EFEECTO O CONSECUENCIA
La política inmigratoria restrictiva y selectiva de los gobiernos de los países sudamericanos	reduce considerablemente la corriente española a América a partir de 1945.

EFEECTO O CONSECUENCIA	CAUSA

2.

CAUSA	EFEECTO O CONSECUENCIA
La falta de peonaje en los países desarrollados de Europa Occidental dispuesto a asumir las tareas más duras y peor remuneradas	atrae la mano de obra procedente de los países mediterráneos.

EFEECTO O CONSECUENCIA	CAUSA

3.

EFEECTO O CONSECUENCIA	CAUSA
En los países desarrollados de Europa Occidental las faenas elementales quedan desatendidas	por la falta de un peonaje dispuesto a asumir las tareas más duras y peor remuneradas.

CAUSA	EFEECTO O CONSECUENCIA

LA EMIGRACIÓN ESPAÑOLA A EUROPA

RESUMEN

1. A finales del siglo XIX y comienzos del XX el mayor contingente de emigrantes españoles, de raíz campesina, se dirigía a América.
2. Pero a partir de 1945 los países sudamericanos demandan mano de obra industrial.
3. Por el contrario, los países de la Europa Occidental están faltos de peonaje dispuesto a asumir las tareas más duras y peor remuneradas.
4. En consecuencia, Europa se ofrece como la alternativa necesaria para el excedente rural hispano, tras las restricciones surgidas en América.

ESQUEMA Y RESUMEN

1. Efectos positivos de la emigración a Europa:

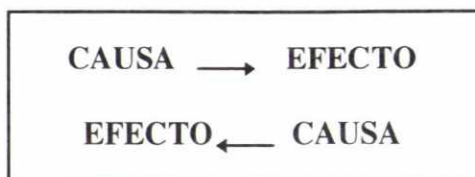
-
-
-
-

2. Efectos negativos de la emigración a Europa:

-
-
-
-

Aunque la emigración española a Europa tuvo efectos económicos positivos, así, por ejemplo, las ganancias reportadas por las remesas de dinero y por los ahorros de los emigrantes, el ahorro en las prestaciones a parados y en asistencia médica, etc. sin embargo hay que valorar también los efectos negativos como el desarraigo del lugar de origen y el enraizamiento en un medio extraño y hostil.

ACTIVIDAD 5: ÉXODO RURAL, EMIGRACIÓN A EUROPA E INMIGRACIÓN EXTRANJERA



1.

CAUSA	EFEECTO O CONSECUENCIA
La política inmigratoria restrictiva y selectiva de los gobiernos de los países sudamericanos	reduce considerablemente la corriente española a América a partir de 1945.

EFEECTO O CONSECUENCIA	CAUSA
La corriente española a América se reduce considerablemente a partir de 1945	por la política inmigratoria restrictiva y selectiva de los gobiernos de los países sudamericanos.

2.

CAUSA	EFEECTO O CONSECUENCIA
La falta de peonaje en los países desarrollados de Europa Occidental dispuesto a asumir las tareas más duras y peor remuneradas	atrae la mano de obra procedente de los países mediterráneos.

EFEECTO O CONSECUENCIA	CAUSA
La mano de obra procedente de los países mediterráneos se dirige a los países desarrollados de Europa Occidental,	puesto que estos carecen de peonaje dispuesto a asumir las tareas más duras y peor remuneradas

3.

EFEECTO O CONSECUENCIA	CAUSA
En los países desarrollados de Europa Occidental las faenas elementales quedan desatendidas	por la falta de un peonaje dispuesto a asumir las tareas más duras y peor remuneradas.

CAUSA	EFEECTO O CONSECUENCIA
En los países desarrollados de Europa, la falta de un peonaje dispuesto a asumir las tareas más duras y peor remuneradas.	con el resultado de que las faenas elementales quedan desatendidas.

FUENTE: R. PUYOL: "Las migraciones internacionales", en R. Puyol Antolín, J. Vinuesa Angulo y A. Abellán García: *Los grandes problemas actuales de la población*. Madrid, Síntesis, 1993. pp. 116-126. Texto adaptado.

ESPAÑA. NUEVO PAÍS DE INMIGRACIÓN

La población española ha experimentado recientes transformaciones que nos acercan a los modelos de poblaciones de los países de nuestro entorno geográfico y socioeconómico. Una de estas transformaciones -junto con la disminución de la fecundidad y el envejecimiento de la población- es la inmigración extranjera.

La imagen de la España peregrina se ha roto, pero ha dejado sus huellas en ese casi un millón setecientos mil emigrados que se reparten mayoritariamente por Europa y Latinoamérica.

Al igual que en otros estados del flanco sur europeo, la inmigración hacia España se acelera en la segunda mitad de la década de los 80. En 1981, la población extranjera contabilizada rebasaba ligeramente las 180.000 personas; diez años después, los inmigrantes extranjeros pasaban de 400.000.

Pese a ello, tenemos todavía una colonia de extranjeros relativamente modesta, aunque desconocida en sus proporciones exactas, debido a la imposibilidad de saber cuántos emigrantes irregulares permanecen todavía en esta situación. La cifra más verosímil se sitúa por encima de las 600.000 personas, que sobre la población total representa un porcentaje en torno al 1,5%.

La humildad relativa del volumen no impide que un tercio de los españoles -según una encuesta sobre emigración del Instituto de Investigaciones Sociológicas realizada en 1991- considere que hay demasiados extranjeros trabajando en el país y que casi dos tercios opine que es preciso limitar la entrada de nuevos trabajadores inmigrantes, aunque el 90% de los entrevistados afirme que todas las personas deberían tener libertad para vivir y trabajar en cualquier nación aunque no fuera la suya. Esta actitud contradictoria quizá se deba a la combinación de un cierto sentimiento de culpa alimentado por nuestro pasado como país de emigración y de un ánimo controlador que obedece a las exigencias de la incorporación a la C.E.

Nuestra inmigración es variada en orígenes y condiciones. No cabe meter en un mismo saco al ejecutivo japonés que trabaja en una multinacional, al minero caboverdiano que brega en las minas leonesas, al obreo marroquí que se dedica a la construcción o a la sirvienta dominicana o filipina que faena en las casas acomodadas de Madrid o Barcelona. Todos son inmigrantes, pero cada uno o cada una representan perfiles muy distintos.

Según datos de 1990 (v. Cuadro), en ese año más de la mitad de los inmigrantes legales procedía de Europa, predominantemente de los países de la C.E. América Latina suministraba algo más del 15% de los residentes. En contraste, los inmigrantes legales de origen africano sólo representaban el 6,3% del total.

En cuanto a los inmigrantes ilegales que regularizaron su situación en 1991 (110.000 aproximadamente), los marroquíes constituyen el grupo más numeroso (44%), seguido de latinoamericanos de distintas nacionalidades: argentinos (7%), peruanos (5,4%), dominicanos (5,3%), etc. Figuran a continuación los inmigrantes chinos (3,3%) y los procedentes de Polonia (3,16%).

CUADRO 1

Origen de los extranjeros residentes en España. Año 1990

<i>Regiones de procedencia</i>	<i>N.º de residentes</i>	<i>%</i>
C.E.	240.726	59,06
Resto de Europa	29.549	7,25
Total Europa	270.275	66,31
América del Norte	21.186	5,19
América Central	10.706	2,63
América del Sur	48.733	11,95
Total América	80.625	19,77
África	25.775	6,32
Asia	28.874	7,08
Oceanía	1.102	0,27
Otros	1.020	0,25
Total general	407.671	100,00

(Fuente: Dirección General de Migraciones.)

A grandes rasgos, el retrato robot de un inmigrante regularizado es éste: varón (70%), joven, que ha vivido solo la experiencia migratoria, que ha elegido España como su primer y definitivo país de emigración, que ha entrado en él como turista en los dos últimos años, que se “defiende” en nuestro idioma, que trabaja básicamente en el sector servicios por cuenta ajena, con una remuneración media entre 50.000 y 100.000 pesetas y que, de forma mayoritaria, tiene intención de establecerse de manera definitiva en nuestra territorio. Dos cuestiones importantes se derivan de estos resultados: la invalidez del viejo tópico que hacía de nuestro país un lugar de tránsito para aventuras migratorias más al norte y el deseo de buena parte de los inmigrantes de asentarse en España, lo cual implicaría movimientos futuros de reagrupación familiar, fundamentalmente de esposa e hijos.

El proceso de regularización ha originado modificaciones sustanciales en el volumen y las procedencias de la inmigración legal. Con este proceso se ha modificado el peso relativo de las distintas nacionalidades presentes en el país. Los inmigrantes europeos han pasado de representar 2/3 del total a suponer al más de la mitad. Los africanos (básicamente marroquíes), al contrario, han crecido de un 6,32 % a un 16%. Desde un punto de vista laboral, éste es quizá el cambio más importante del proceso: una progresiva marroquización del trabajo legal extranjero, puesto que en el ilegal, los inmigrantes de Marruecos ya eran y siguen siendo sus principales protagonistas.

El proceso de legalización (casi un deber elemental de justicia) no va a resolver todos sus problemas de los colectivos regularizados. La legalización debe ser un primer paso al que necesariamente han de seguir otros que creen las condiciones exigibles para que cualquier ciudadano extranjero pueda desarrollar su actividad con los mismos derechos y deberes que los trabajadores españoles. Al fin y al cabo, sólo ellos desempeñan ocupaciones que por su menor nivel de remuneración, o mayor dureza y peligrosidad, los españoles ya no quieren ejercer.

ACTIVIDAD 6: ANÁLISIS DE TEXTOS PERIODÍSTICOS:

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD ESTRATEGIAS DEL PROFESOR	OBJETIVOS Y CONTENIDOS
<p>* Lectura de textos periodísticos de diferentes géneros (noticia, reportaje, editorial, crónica, artículo de opinión... - relacionados con la inmigración.</p> <p>Los textos se distribuirán por grupos de dos o tres alumnos: uno (en algún caso, dos) a cada grupo. La lectura tiene como finalidad comprender el texto para exponer su contenido al resto de compañeros. El <i>dossier</i> de textos se proporciona duplicados: con un formato adaptado, para facilitar su lectura, y con el formato original, para poder analizar el texto en el formato que tiene realmente en el periódico.</p> <p>La comprensión de un texto está condicionada por las expectativas e hipótesis del lector acerca de los contenidos con que se va a encontrar. Estas hipótesis se elaboran según el género textual de que se trate y, en el caso de los textos periodísticos, con la ayuda de los elementos de titulación. Como quiera que los alumnos carecen de la experiencia como lectores de periódicos y, por ello, en su memoria a largo plazo no hay información suficiente sobre cómo leer los diversos géneros periodísticos, parece necesario modelar la actividad de lectura comprensiva de manera que, al mismo tiempo que se les ayuda a comprender los textos de esta actividad, se les proporciona estrategias para la lectura de otros textos. Esta es la finalidad de las fichas que se incluyen en el material del alumno. No están concebidas para que se rellenen de modo rutinario, sino como guía para la lectura y para la exposición de los contenidos al resto de la clase.</p> <p>Esta fase de la actividad requerirá, probablemente, el examen y análisis de diferentes diarios para reconocer en ellos los distintos géneros periodísticos a partir de sus características de forma y de contenido más destacadas.</p> <p>* Exposición oral del contenido de los textos.</p> <p>La exposición no ha de consistir en una mera lectura de las notas contenidas en las fichas que han servido de ayuda para el análisis de los textos. Estas fichas proporcionan el guión de la exposición, que habrá de adoptar la forma de texto coherente y cohesionado, muy próximo a lo que sería un texto escrito. Por ejemplo, una exposición ideal sobre el texto 1 debería comenzar de este modo: <i>“El texto que nuestro grupo ha analizado es un reportaje sobre la detención e internamiento de inmigrantes extranjeros ilegales. Como en todo reportaje, en éste hemos de distinguir informaciones que proporciona el periodista y las informaciones y opiniones que aparecen en forma de testimonios. En este reportaje, el periodista cuenta...”</i></p> <p>Tras las exposiciones, los alumnos tratarán de encontrar ideas que aparecen en todos o casi todos los textos. Por ejemplo, la idea de que cuando un país tiene problemas que no se sabe o no se quiere resolver -paro, droga, delincuencia...- existe la tendencia a echar la culpa a los inmigrantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar los contenidos de los textos de esta actividad con los conceptos de actividades anteriores. • Familiarizarse con la estructura del periódico: secciones y géneros. • Reconocer los distintos géneros periodísticos por sus características gráficas, el estilo de la titulación, las clases de contenidos y el modo de estar organizados en el texto, etc. • Identificar los contenidos esenciales de un texto periodístico utilizando como ayuda las características del género correspondiente. • Planificar una exposición oral con la ayuda de un guión. • Contrastar las informaciones y opiniones de diferentes textos. • Preparar y realizar un debate sobre cuestiones relacionadas con la inmigración extranjera en España y evaluar su desarrollo. • Conocer la existencia de organizaciones que se ocupan de problemas relacionados con los inmigrantes. • Fomentar actitudes de rechazo al racismo y la xenofobia. • Valorar la organización del trabajo en grupo: planificación del trabajo, distribución de tareas, participación. • Fomentar el autocontrol del proceso de trabajo: revisión del trabajo realizado.

ACTIVIDAD 6: ANÁLISIS DE TEXTOS PERIODÍSTICOS:

* Debate en torno a prejuicios y actitudes racistas y xenófobas

A partir de algunos de los textos anteriores se seleccionará alguna cuestión sobre la que esté dividida la opinión de la clase. Cada sector de esta preparará sus argumentos y contraargumentos para el debate. Este tendrá como finalidad, si no convencer al grupo contrario, sí llegar a algún punto de acuerdo.

Este debate debería servir también para suscitar la curiosidad acerca de las actividades y posturas de instituciones que se ocupan de los problemas involucrados con la inmigración (SOS Racismo, Intermón, Cáritas, Sindicatos, etc.). Esta curiosidad podría llevar a conseguir documentación de estas organizaciones e incluso a invitar a alguna de ellas a asistir a una clase para informar sobre sus actividades.

Todos se llaman Mohamed

Los inmigrantes denuncian malos tratos de la policía, a la que ocultan su identidad real para evitar la expulsión

Vine a conocer". La sonrisa de Cecilia ya tiene papeles. Tenía 23 años cuando decidió conocer, abandonó Perú, voló a Alemania, pasó de noche a Francia, se coló de día en España. Limpió casas particulares, paseó por Madrid con el bolso vacío de papeles y lleno de sobresaltos. Y una noche, cuando bailaba con otras peruanas en una discoteca, llegó la policía y consumó los temores.

- Su documentación.
- No tengo papeles.
- A Moratalaz.

Se le llenó el cutis de manchas de tanta oscuridad. Moratalaz es una palabra prohibida entre los inmigrantes, cualquiera que sea su idioma. Moratalaz, un barrio de Madrid, es para los extranjeros en situación irregular sinónimo de batalla perdida, de regreso obligado al país del que escaparon. Allí se encuentra, en el sótano de un antiguo cuartel de la Policía Armada, el Centro de Internamiento de Extranjeros (CEI). Su función, según la ley de extranjería, es retener durante un máximo de 40 días a todos los inmigrantes que la policía —en el transcurso de una redada o una identificación rutinaria— sorprende sin permiso de residencia. No es una cárcel, pero de sus celdas de cuatro literas y un lavabo sólo se sale con dos destinos: la calle o el país de origen.

El proceso, explica José Antonio Moreno, abogado de SOS Racismo, es una carrera contrareloj: "La policía sabe que la ley de extranjería sólo les concede 40 días para completar el expediente de expulsión; si no lo consiguen —a veces no logran averiguar ni el país de origen del inmigrante— el detenido queda en libertad". El jefe del centro de internamiento, Miguel Llanes, añade: "Los internos no colaboran, no les interesa; hay veces que destruyen los papeles, hasta se han llegado a comer la documentación". Y Beyuki Abdel-Hamid, el presidente estatal de la asociación de trabajadores extranjeros (Atime), incluso relata una anécdota: "La policía les pregunta a los internos sobre su filiación, y muchos, a modo de retahíla, responden: yo me llamo Mohamed, mi padre Mohamed, y mi madre Fátima".

Motín y fuego

No obstante, el procedimiento funciona. De los 7.248 inmigrantes que han pasado por el centro de Moratalaz desde su inauguración, hace ahora seis años, 4.760 fueron expulsados a sus países de origen; 2.468 quedaron en libertad y el resto, 60, permanecían allí el viernes. Sufrieron las consecuencias de su propia protesta. El domingo anterior, en el transcurso de un motín, algunos internos prendieron fuego a las instalaciones, y debieron ser evacuados a los calabozos de distintas comisarías. El viernes ya estaban de vuelta, pero las dependencias



Un aspecto del centro de internamiento de extranjeros de Moratalaz, el pasado viernes. Abajo, Najj Mohamed, en su chabola del poblado de Peña Grande, en Madrid.

aún tenían las huellas intactas del fuego.

Y de la duda, Miguel Llanes se indigna: "Nunca en ningún sitio donde yo esté se torturará a nadie". El centro de Moratalaz, además de por la oscuridad propia de los sótanos, está cubierto por la sospecha. Denuncias periódicas de torturas, de malos tratos, de vejación de los internos.

"Nada de nada", recuerda Llanes, "sólo en una ocasión un policía fue sancionado por golpear a una mujer marroquí, pero fue en respuesta a una agresión anterior; se le sancionó y ahí acabó todo". Cecilia no está de acuerdo. Dice que una noche, al final de sus 38 días de cautiverio, oyó cómo unos policías pegaban con sus porras a unos extranjeros que

habían intentado escaparse: "Fue terrible. Sentí miedo. Oí cómo les pegaban junto a mi habitación. Ellos gritaban como si los estuvieran matando. Se desmayaron varios. Otro día, a un chico marroquí que se quejó del estómago sólo le dieron arroz blanco. Le seguía doliendo. Y, como nadie le hacía caso, se abrió la barriga con una navaja".

Así piensa Joussef Mennani y su amigo Mohamed Echoadi. Después de pasar varios días en Moratalaz, consiguieron la libertad y ahora viven juntos en el barrio del Pilar, en Madrid. Dice Joussef: "La policía española es racista, y en el centro de internamiento sacaban la porra con demasiada frecuencia". Mohamed está de acuerdo: "Yo prefiero ir a Alcalá-Meco, o a

Carabanchel; a cualquier prisión mejor que a un centro de internamiento".

Miguel Llanes, el jefe de Moratalaz, pasea por los pasillos del centro. Es viernes por la mañana. Funcionarios de policía conducen a internos que esperan la visita de sus abogados. Hay tranquilidad. Dice Llanes: "Se quejan por quejarse. No tenemos un reglamento al que someternos, pero nos preocupamos de que tengan —dentro de un orden, esto no es un hotel— todo lo que necesitan". Y enseña el plan de comida del mes: "Nos preocupamos de que los chinos coman arroz, los magrebíes —que son mayoría— nunca encuentren cerdo en las comidas y los suramericanos estén contentos con la calidad".

Se queja de falta de colabora-

ción. Las empleadas de la contrata de limpieza le apoyan: "Hablan de derechos humanos, pero quien habla de nuestros derechos humanos. Si aquí están mal es porque ellos destruyen todo: las sábanas, los lavabos; hay días que ni podemos entrar en las celdas porque han hecho sus necesidades en el suelo...". Beyuki Abdel-Hamid, el presidente de Atime, no cuestiona sólo la parte, cuestiona todo el sistema: "El centro de internamiento atenta contra el derecho de las personas, aunque sea legal. Todo lo legal no es justo". Y se pregunta: "¿Cómo se sentiría un español de visita en cualquier otro país que, por no tener la documentación en regla en un momento determinado, es detenido primero y luego expulsado sin más contemplaciones?".

Situación sangrante

Dice Abdel-Hamid que la situación es "sangrante". A su juicio, la media docena de centros de internamiento distribuidos por España son, en la mayoría de los casos, "ex cuarteles, sitios que no reúnen las condiciones necesarias".

Naji Mohamed nació hace 25 años en Mequinez (Marruecos), y desde hace cinco años vive en Peña Grande, un poblado de chabolas al norte de Madrid. Naji prepara un té marroquí entre tabloneros y latas: "Si, algunos policías tienen un trato racista con los inmigrantes, aunque también entre la gente de la calle hay comportamientos racistas; yo he visto cómo una señora apretaba un bolso con fuerza al darse cuenta de que yo estaba al lado. Yo nunca he robado, pero sé que para ustedes, en Moratalaz o en cualquier sitio, es difícil comprender que no todos los árabes somos ladrones".

ACTIVIDAD 6: ANÁLISIS DE TEXTOS PERIODÍSTICOS

TEXTO 1		
GÉNERO: [REDACTED]		
TEMA: [REDACTED]		
INFORMACIONES QUE PROPORCIONA DIRECTAMENTE EL PERIODISTA	INFORMACIONES Y OPINIONES MEDIANTE TESTIMONIOS	
<p><u>EL PERIODISTA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • cuenta [REDACTED] [REDACTED] • explica [REDACTED] [REDACTED] • describe [REDACTED] • proporciona datos sobre [REDACTED] [REDACTED] • Informa sobre [REDACTED] [REDACTED] • Se hace eco de [REDACTED] [REDACTED] 	<p><u>UN ABOGADO DE SOS RACISMO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • informa sobre [REDACTED] [REDACTED] 	
		<p><u>EL JEFE DE UN CENTRO DE INTERNAMIENTO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • se queja de [REDACTED] [REDACTED] • desmiente que [REDACTED] [REDACTED]
		<p><u>EMPLEADAS DE LA LIMPIEZA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Acusan a [REDACTED] de [REDACTED] [REDACTED]
		<p><u>EL PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN DE TRABAJADORES EXTRANJEROS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • afirma que [REDACTED] [REDACTED] • asegura que [REDACTED] [REDACTED]
		<p><u>EX INTERNOS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • atestiguan que [REDACTED] [REDACTED] • declaran que [REDACTED] [REDACTED]

ACTIVIDAD 6: ANÁLISIS DE TEXTOS PERIODÍSTICOS

TEXTO 1	
<p>GÉNERO: Reportaje. TEMA: Detención e internamiento de inmigrantes extranjeros ilegales.</p>	
INFORMACIONES QUE PROPORCIONA DIRECTAMENTE EL PERIODISTA	INFORMACIONES Y OPINIONES MEDIANTE TESTIMONIOS
<p><u>EL PERIODISTA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • cuenta un caso de detención e internamiento de un extranjero en situación irregular. • explica la función de un Centro de Internamiento de Extranjeros. • describe el Centro de Internamiento de de Extranjeros de Moratalaz. • proporciona datos sobre detenciones, internamientos y expulsiones al país de origen. • informa sobre un motín reciente en el Centro de Internamiento de Extranjeros de Moratalaz. • Se hace eco de de denuncias periódicas de tortura y malos tratos en el Centro de Internamiento de Extranjeros de Moratalaz. 	<p><u>UN ABOGADO DE SOS RACISMO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • informa sobre el proceso que sigue el expediente de de expulsión.
	<p><u>EL JEFE DE UN CENTRO DE INTERNAMIENTO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • se queja de la falta de colaboración de los retenidos en el Centro a la hora de tramitar el expediente de expulsión. • desmiente que en el centro se practique la tortura y la policía maltrate a los retenidos.
	<p><u>EMPLEADAS DE LA LIMPIEZA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoyan al director. • Acusan a los internos de destrozar y ensuciar el centro de internamiento.
	<p><u>EL PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN DE TRABAJADORES EXTRANJEROS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • afirma que la detención, internamiento y expulsión de extranjeros en situación irregular atenta contra el derecho de las personas. • asegura que los centros de internamiento son ex cuarteles: sitios que no reúnen las condiciones necesarias.
	<p><u>EX INTERNOS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • atestiguan que la policía maltrata frecuentemente a los internos. • declaran que un centro de internamiento es peor que la cárcel.

La otra cara de Suiza

LOS CIUDADANOS suizos aprobaron en referéndum el pasado domingo una medida que viola de manera clara los principios fundamentales de un Estado de derecho. Calificada con frecuencia como modelo de democracia por un pasado histórico en el que defendió con ahínco su independencia y en el que sus ciudadanos conquistaron sus libertades frente a las arbitrariedades de los nobles, Suiza desmiente actualmente en cierta medida esta tradición.

El caso del último referéndum es particularmente escandaloso. Es difícil admitir que en un país situado en el corazón de Europa, una ley contra los extranjeros permita a la policía encerrar en la cárcel *durante un año* a personas carentes de la documentación adecuada. Si una decisión policial permite privar de libertad a una persona durante ese tiempo, hay que preguntarse para qué sirven los códigos y los tribunales de justicia.

En el referéndum citado, cerca de un millón y medio de suizos votaron a favor, y aproximadamente medio millón en contra, dentro de una participación electoral que, como ocurre en muchas consultas en ese país, no alcanzó la mitad del censo. En todo caso, que una monstruosidad antijurídica como la que contiene esa ley haya sido votada por esa mayoría sustancial de ciudadanos demuestra hasta qué punto los sentimientos xenófobos han prendido en ese pueblo y pueden empujarle a actuar en un sentido contrario a lo que es la imagen que tiene en el mundo.

La razón invocada para justificar esta nueva ley de extranjería es la multiplicación de los casos de venta y consumo de drogas, especialmente en algunas ciudades como Zúrich. Pero la tendencia a asimilar el problema de los refugiados extranjeros al de las drogas es una falsificación escandalosa. Si Suiza necesita medidas eficaces contra el tráfico de drogas, nada le impide adoptarlas. Pero utilizar ese pretexto para dejar a los extranjeros a merced de las decisiones de la policía, como si se tratase de un país sin jueces y sin leyes, es algo que desconcierta.


Por otra parte, Suiza ha tenido hasta ahora un estatuto sumamente restrictivo para los extranjeros. Los datos oficiales indican que menos de 18.000 recibieron el año pasado un estatuto de refugiado. Es una cifra muy baja si se piensa en la necesidad que tiene Europa occidental de dar una solución sensata y generosa a la enorme demanda de asilo llegada de los países del Este y del Sur. Al mismo tiempo, las cifras del referéndum citado indican, como ya había ocurrido en casos anteriores, una creciente división entre la parte de Suiza de lengua germánica y la de lengua francesa. La primera es la que se ha destacado por las mayorías más fuertes contra los extranjeros. En cambio, en Ginebra y en otros cantones francófonos se ha producido casi un equilibrio entre las dos posturas.

Pero no es la primera vez que se manifiesta esta diferencia política entre el este y el oeste de Suiza. En tres recientes ocasiones, los electores suizos se han pronunciado por referéndum sobre temas de política exterior, y cada vez se han mostrado las diferencias entre una zona francófona más bien favorable a las actitudes internacionalistas y la actitud contraria en los cantones germanófonos. Suiza decidió así, en 1986, su rechazo al ingreso en la ONU y, en 1992, en el Espacio Común Europeo. Gracias a los votos francófonos, Suiza aprobó en septiembre último la Convención contra la Discriminación Racial. Pero la adopción de la nueva ley de extranjería no indica una actitud realmente contraria a esa discriminación.

ACTIVIDAD 6: ANÁLISIS DE TEXTOS PERIODÍSTICOS

<p>GÉNERO: [REDACTED]</p> <p>TEMA: [REDACTED]</p>	
<p>EL EDITORIALISTA (PORTAVOZ DE LA OPINIÓN DEL PERIÓDICO)</p>	<p>DEFENSORES DE LA LEY</p>
<p>◆ <u>INFORMA DE QUE:</u></p> <p>[REDACTED]</p> <p>[REDACTED]</p> <p>[REDACTED]</p> <p>[REDACTED]</p>	<p><u>ARGUMENTAN A FAVOR ASEGURANDO QUE:</u></p> <p>[REDACTED]</p> <p style="text-align: center;">↑</p>
<p><u>OPINA QUE:</u></p> <p>[REDACTED]</p> <p>[REDACTED]</p> <p>[REDACTED]</p>	
<p><u>CONTRAARGUMENTA AFIRMANDO QUE:</u></p> <p>[REDACTED]</p>	

ACTIVIDAD 6: ANÁLISIS DE TEXTOS PERIODÍSTICOS

GÉNERO: Artículo editorial	
TEMA: Crítica a la ley de extranjería aprobada en Suiza	
EL EDITORIALISTA (PORTAVOZ DE LA OPINIÓN DEL PERIÓDICO)	DEFENSORES DE LA LEY
<p>♦ INFORMA DE QUE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los ciudadanos los ciudadanos suizos han aprobado en referéndum una ley que permite encerrar en la cárcel durante un año a extranjeros carentes de documentación adecuada. • Ha habido un millón y medio de votos a favor de la ley y medio millón en contra. La participación en el referéndum no ha llegado a la mitad del censo. • • En los cantones francófonos se ha producido un equilibrio entre las dos posturas; en cambio, los cantones germanófonos se han destacado por las mayorías más fuertes contra los extranjeros. • En anteriores consultas ya se había mostrado una división entre una zona francófona más favorable a actitudes internacionalistas y antirracistas y una zona germanófona en la que domina la actitud contraria. 	<p><u>ARGUMENTAN A FAVOR ASEGURANDO QUE:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • la inmigración extranjera es la causa de la multiplicación de los casos de venta y consumo de drogas.
<p><u>OPINA QUE:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La ley aprobada viola los principios fundamentales de un Estado de derecho, ya que si una decisión policial permite privar de libertad a una persona durante un año, son inútiles los códigos y los tribunales de justicia. • Suiza desmiente con esta aprobación una supuesta tradición de defensa de las libertades. • La aprobación de la ley es una prueba de que en el pueblo suizo han prendido los sentimientos xenófobos. 	
<p><u>CONTRAARGUMENTA AFIRMANDO QUE:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La tendencia a asimilar el problema de los refugiados extranjeros al de las drogas es una falsificación escandalosa. Se trata de un pretexto para dejar a los extranjeros a merced de la policía. 	

Los contrarios a la ley de extranjería suiza vigilarán el sesgo xenófobo

ANA FERNÁNDEZ, Ginebra

Los resultados del referéndum del domingo en Suiza en el que casi el 73% de los suizos ha aceptado las medidas de represión que promulga la nueva ley de extranjería no han sorprendido a casi nadie. Nacida para luchar contra los traficantes de droga y los delincuentes extranjeros, esta ley va a afectar también a los demandantes de asilo que no tengan todos los papeles necesarios y a los trabajadores clandestinos. Ahora, el principal objetivo de quienes votaron *no* es vigilar que la aplicación de la ley respete los derechos humanos y no se convierta en un instrumento arbitrario que condene a extranjeros inocentes.

Aunque no ha habido ni un solo cantón que haya votado en contra de la ley, las diferencias entre alemanes y franceses han vuelto a surgir. Ginebra, Jura y Neuchâtel han registrado el mayor número de *no* mientras que Appenzel Rhodas interior, Saint Gall y Zúrich, fueron los campeones del *sí*.

Los primeros en reaccionar a esta ley han sido los miembros de la Federación Suiza de Comunidades Israelitas que han hecho saber su intención de "formar parte de la instancia encargada de vigilar la aplicación de las medidas". Y es que los opositores, que consideran esta ley "inútil", han prometido crear desde el próximo año cuando entre en vigor, un órgano de vigilancia para que sólo se aplique contra los traficantes de droga y las personas que contravienen el derecho de asilo.

ACTIVIDAD 6: ANÁLISIS DE TEXTOS PERIODÍSTICOS

TEXTO 3		
GÉNERO PERIODÍSTICO:		
TEMA:		
INFORMACIONES QUE APARECEN EN EL TEXTO 2	INFORMACIONES QUE COMPLETAN LAS DEL TEXTO 2	INFORMACIONES ERRÓNEAS (CONTRASTAR CON TEXTO 2)

ACTIVIDAD 6: ANÁLISIS DE TEXTOS PERIODÍSTICOS

TEXTO 3		
GÉNERO PERIODÍSTICO: Noticia		
TEMA: Actitud de los que están en contra de la ley de extranjería suiza		
INFORMACIONES QUE APARECEN EN EL TEXTO 2	INFORMACIONES QUE COMPLETAN LAS DEL TEXTO 2	INFORMACIONES ERRÓNEAS (CONTRASTAR CON TEXTO 2)
<ul style="list-style-type: none"> • El domingo, 4 de diciembre, se ha aprobado en Suiza una ley de extranjería. • La finalidad de la ley es luchar contra los traficantes de droga y los delincuentes extranjeros. • La ley va a afectar a los demandantes de asilo sin la documentación necesaria y a los trabajadores clandestinos. • Los partidarios de la ley son más numerosos en los cantones de lengua germánica que en los de lengua francesa. 	<p>Los contrarios a la ley van a vigilar su aplicación para que se respeten los derechos humanos.</p>	<p>En esta noticia se afirma que el 73% de los suizos han votado afirmativamente la nueva ley de extranjería. Pero, de acuerdo con el texto 2, este porcentaje se ha de poner en relación con el número de votantes (la mitad del censo) y no con la totalidad de los suizos. En efecto, en el texto 2 se decía que los votantes no llegaban a la mitad del censo, y de éstos, millón y medio votaron a favor de la ley y medio millón en contra.</p>

Protestas en México contra la discriminación a los inmigrantes

El 60% de los californianos votan suprimir los servicios sociales para los 'ilegales'

MAITE RICO. ENVIADA ESPECIAL. San Diego. Los resultados superaron los peores augurios. Seis de cada 10 californianos dieron su respaldo al martes a la propuesta 187, que pretende expulsar de este Estado norteamericano a los casi dos millones de inmigrantes indocumentados a base de cortar

"Es la victoria para los californianos que trabajan duro, que siguen las reglas, que pagan sus impuestos y que crían a sus hijos en el respeto a sí mismos y a los demás". El gobernador de California, el republicano Pete Wilson, estaba exultante en la noche del martes. Finalmente la estrategia había funcionado. El abrazo a la causa contra la inmigración ilegal le acababa de proporcionar su holgada reelección: un 57% de los votos frente al 38% obtenido por su contrincante demócrata, Kathleen Brown, contraria a la iniciativa 187.

El jefe de la campaña republicana tenía razón. Habían sabido incidir en los tres aspectos que más preocupan a los californianos: desempleo, inmigración ilegal y delincuencia. Recetas económicas, la propuesta 187 y la pena de muerte constituyeron el triptico de presentación de un gobernador que no dudó en englobar sus posiciones en función de la rentabilidad electoral. El resultado fue como un jarro de agua helada en la nuca de las

organizaciones de derechos humanos. Se sabía que la propuesta podía salir adelante dada la crisis económica que atraviesa California, pero nadie imaginaba que obtendría el respaldo de un 59% de los votantes, entre ellos, los de la propia población chicana (mexicanos de origen asentados ya en Estados Unidos).

"Se llaman López"

"La propia raza de uno está en contra", decía con disgusto un inmigrante mexicano con más de 30 años de residencia en Estados Unidos. "Es muy difícil que un ilegal te pueda quitar tu trabajo, pero muchos se han dejado manejar por Wilson y le han votado. Se llaman López o González, hablan mal inglés pero se empeñan en decir que son americanos".

De hecho, un recorrido por el área de San Diego el día de la votación permitió advertir la incidencia con que la población latina de esta zona fronteriza, que más de 1.000 ilegales mexicanos

su acceso a los servicios educativos y sanitarios. La iniciativa, abiertamente inconstitucional, tendrá que recorrer ahora un largo camino en los tribunales. Pero ya ha dejado de ser una baza electoral de los republicanos para comenzar a ensombrecer la convivencia de la población californiana.

atraviesan cada día, acogía la propuesta 187. En San Ysidro, la población gemela de Tijuana del lado estadounidense, las únicas pancartas que podían verse pedían el apoyo (en español, por supuesto) para tres aspirantes al consejo escolar de la localidad. En Logan, un barrio del sureste de San Diego conocido por su militancia chicana ("varrio sí, yonquis no", dice un mural que preside el raquítico parque debajo de la autopista) nadie sabía dónde se encontraba el colegio electoral.

Queda ahora por ver los efectos inmediatos de estos resultados. Las organizaciones humanitarias ya han anunciado que interpondrán todos los recursos judiciales necesarios. "Primero es la respuesta legal, luego ya veremos. Lo único positivo de todo esto es que nos obligará a unirnos más en toda California", decía Roberto Martínez, dirigente de un grupo de defensa de inmigrantes con sede en San Diego.

La aprobación de la propuesta 187 desató numerosas protes-



EUGENE HOSHIKO (ASSOCIATED PRESS)
Un grupo de estudiantes quemó ayer una bandera estadounidense en México.

tas en México. Desde la condena de políticos e intelectuales hasta las manifestaciones callejeras que desembocaron en pintadas y pedradas contra un restaurante McDonald's de la capital o en la quema de banderas norteamericanas por parte de estudiantes próximos al Partido de la Revolución Democrática.

ACTIVIDAD 6: ANÁLISIS DE TEXTOS PERIODÍSTICOS

TEXTO 4	
<p>GÉNERO: [REDACTED]</p> <p>TEMA: [REDACTED]</p>	
INFORMACIONES QUE PROPORCIONA DIRECTAMENTE EL PERIODISTA	INFORMACIONES Y OPINIONES MEDIANTE TESTIMONIOS
<p><u>EL PERIODISTA</u></p> <p>• Informa de que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] • [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] • [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] • [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] • [REDACTED] [REDACTED] 	<p><u>EL GOBERNADOR DE CALIFORNIA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • declara que [REDACTED] [REDACTED] <hr/> <p><u>UN INMIGRANTE MEXICANO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • se queja de que [REDACTED] [REDACTED] <hr/> <p><u>LAS ORGANIZACIONES HUMANITARIAS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • anuncian que [REDACTED] [REDACTED]

ACTIVIDAD 6: ANÁLISIS DE TEXTOS PERIODÍSTICOS

TEXTO 4	
<p>GÉNERO: Crónica TEMA: Aprobación en México de una propuesta para suprimir los servicios sociales a los emigrantes ilegales.</p>	
INFORMACIONES QUE PROPORCIONA DIRECTAMENTE EL PERIODISTA	INFORMACIONES Y OPINIONES MEDIANTE TESTIMONIOS
<p><u>EL PERIODISTA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Informa de que: <ul style="list-style-type: none"> • Se ha aprobado en el Estado de California una propuesta que pretende expulsar a casi dos millones de inmigrantes indocumentados a base de cortar su acceso a los servicios sociales educativos y sanitarios. • La defensa de esta propuesta por el gobernador de California, del partido republicano, le ha proporcionado la reelección frente a su contrincante demócrata, contrario a la iniciativa, con el respaldo del 59% de los votantes. • la campaña electoral republicana se centraba en tres puntos: el desempleo, la inmigración ilegal y la delincuencia. • una parte de la población chicana ha votado a favor de la propuesta o se ha mostrado indiferente ante esta iniciativa. • las organizaciones humanitarias han anunciado que interpondrán los recursos judiciales necesarios. • la aprobación de la propuesta ha desatado numerosas protestas en México. 	<p><u>EL GOBERNADOR DE CALIFORNIA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • declara que se trata de una victoria de los californianos trabajadores y honrados.
	<p><u>UN INMIGRANTE MEXICANO</u></p> <p>se queja de que los californianos de origen mexicano hayan votado a favor de la propuesta.</p>
	<p><u>LAS ORGANIZACIONES HUMANITARIAS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • anuncian que van a emprender acciones legales.

CARTAS **AL DIRECTOR**

España y el racismo

Llevo una semana asistiendo al juicio del asesinato de Lucrecia Pérez. Su muerte violenta me afectó mucho y quería ver cómo se hacía justicia.

Al llegar a España, ya hace casi cuatro años, quedé impresionada con el racismo que encontré, y aún más con la negación casi total de su existencia. Es decir, a mi parecer, los españoles sí se preocupaban por el racismo, siempre que fuera el racismo en otros países. "Los españoles no somos racistas", decían. Me recuerdo pensando que esta situación no podía quedar así, y que iba a estallar. Y luego, lo hizo, y fue Lucrecia la que lo pagó con su vida.

Más tarde tuve la ocasión de compartir un piso con varias personas de la República Dominicana. Pude ver de primera mano cuánto más difíciles eran sus vidas en Madrid comparadas con la mía. Me llamó la atención la gran injusticia de todo. Éramos todos extranjeros, pero yo lo tenía más fácil. ¿Por qué? Porque yo no llevo mi etnicidad sobre mi piel (soy judía, pero sí soy blanca) y no provengo de un país pobre (soy norteamericana). Nadie tiene por qué saber nada de mí a primera vista. No pueden saber que soy judía hasta que se lo diga, por lo cual los prejuicios tardan en llegar. Otros no tienen esta suerte, ya que al mirarles ya se sabe, y son juzgados siempre dentro del margen de su estereotipo.

Mi intención no es criticar a España ni a los españoles. Hay mucho de España que me encanta. Pero por vez primera en mi vida he tenido miedo verdadero para desvelar que soy judía, y

después de cuatro años hay varias personas en mi entorno que siguen sin saberlo. Aquí he aprendido a guardar cosas así sólo a aquellos con quienes tengo confianza. Qué pena que Lucrecia no tuviera la suerte de poder hacer lo mismo. Qué pena que la hubiera necesitado.— **Jill Steinberg. Madrid.**

TEXTO 5

1. Género periodístico y sección del periódico:

2. Información que da el emisor sobre sí mismo:

3. Hecho que motiva la carta¹:

4. Intención de la carta:

5. Argumentos que utiliza la autora de la carta para defender la tesis de que en España hay mucho racismo.

¹ Hay que tener en cuenta que la autora de la carta alude a unos hechos supuestamente conocidos por los lectores. ¿Conocemos nosotros estos hechos? ¿Los podemos deducir del texto?

TEXTO 5

1. Género periodístico y sección del periódico:

Carta al Director. Opinión.

2. Información que da el emisor sobre sí mismo:

es una mujer

norteamericana

judía

vive desde hace cuatro años
en España

3. Hecho que motiva la carta¹:

La autora escribe la carta con ocasión de celebrarse el juicio por el asesinato de Lucrecia Pérez.
Del texto se deduce que se trata de un crimen por motivos racistas y que Lucrecia pertenecía a una raza o etnia que no se podía ocultarse. Era una mujer “de color”

4. Intención de la carta:

La autora expresa su pena por la asesinato racista de que fue víctima Lucrecia Pérez y, en general, por el trato racista y xenófobo que sufren los inmigrantes extranjeros en España.

5. Argumentos que utiliza la autora de la carta para defender la tesis de que en España hay mucho racismo.

Los argumentos consisten en testimonios personales: ha compartido la vivienda con personas de la República Dominicana y ha sido testigo de las dificultades que han encontrado por ser extranjeros pobres y con un color de piel diferente.

¹ Hay que tener en cuenta que la autora de la carta alude a unos hechos supuestamente conocidos por los lectores. ¿Conocemos nosotros estos hechos? ¿Los podemos deducir del texto?

Felipe Vega y Julio Llamazares llevan a la pantalla una fábula sobre el racismo

MARIFÉ MORENO, León
Perder la memoria histórica o caer en una amnesia profunda por accidente puede tener en ocasiones las mismas consecuencias. El largometraje *El techo del mundo*, del director leonés

de 42 años Felipe Vega con la participación en el guión de Julio Llamazares, se encuentra en pleno rodaje en varias localidades leonesas. La película refleja a modo de fábula lo ridículo del racismo.

“Es una apuesta por el mestizaje, a favor del extranjero que somos todos en algún momento en alguna parte, y trata de poner en duda los nacionalismos como son ahora, su ceguera política y social”, explica Vega.

Santiago Ramos es Tomás, el protagonista de la película, un albañil leonés del Curueño que emigró a Suiza hace 30 años y que debido a una caída del andamio olvida su educación en la solidaridad. Su ética de izquierdas se deshilacha, convirtiéndose en un racista, actitud que odió toda su vida. Sus dos hijas adolescentes (las francesas Nathalie Cardone y Emmanuelle Laborit, esta últi-

ma sorda de nacimiento) deciden devolver a Tomás a la tierra que le vio nacer, el pequeño pueblo de Cerulleda, en un reencuentro con la identidad perdida. El papel de Tomás estaba en principio pensado para José Sacristán. Hasta esta misma semana, el equipo del *Techo del mundo* ha permanecido en Cerulleda, un paisaje natural rodeado de montañas y desfiladeros de caliza salpicado de los ocres del otoño.

El protagonista de *Las cartas de Alou*, Mulie Jarju (natural de Gambia, de 37 años), hará reflexionar a Tomás, dentro de sus sombras, sobre las injusticias que provoca la xenofobia. El reparto se comple-

ta con Itziar Bollain, Jean Luc Bideau y Jan Arnold.

El techo del mundo es una coproducción europea, con un coste que rondará los 250 millones de pesetas, en la que participan Roehrich y Asociados, Marea Films (España), Fama Film (Suiza) y Crocodile Productions (Francia). El rodaje se inició en octubre en Ginebra y ha continuado en varios parajes de la provincia de León y en Pirineos. El Ministerio de Cultura ha aportado una subvención de unos 50 millones de pesetas. También Canal +, Eurimages (Consejo de Europa), EDI (Ministerio del Interior suizo) y la Diputación de León han participado en el proyecto.

TEXTO 6

1. Género y sección del periódico.

[Redacted]

2. El texto aparece resumido en varias partes del mismo:

a)

b)

3. La película es calificada como *fábula* por el periodista. Se puede considerar una *fábula* en el siguiente sentido:

- según el *Diccionario de uso del español*, de María Moliner, la *fábula* es [Redacted]

[Redacted]

- y la película *El techo del mundo* [Redacted]

[Redacted]

4. Otro término que se podría utilizar, además de *fábula*, es el de *alegoría* o *relato alegórico*, ya que:

- en el relato alegórico, las cosas, las personas o las acciones simbolizan unos significados distintos de los que tienen directamente en el relato;

- y, en la película *El techo del mundo*, [Redacted]

[Redacted]

5. También se podría haber usado el término *parábola*, que significa, según el *Diccionario de uso del español*, de Ma [Redacted]

[Redacted]

6. Esta noticia se podría relacionar con la *carta al director* del texto 5 en el siguiente sentido:

- en la carta se afirmaba que [Redacted]

- y la película *El techo del mundo* trata de mostrar [Redacted]

[Redacted]

TEXTO 6

1. Género y sección del periódico.

Noticia. Cultura.

2. El texto aparece resumido en varias partes del mismo:

a) en el titular

b) en la entrada o *lid*.

2. La película es calificada como fábula por el periodista. Se puede considerar una *fábula* en el siguiente sentido:

- según el *Diccionario de uso del español*, de María Moliner, la fábula es una “narración literaria, generalmente en verso, cuyos personajes son animales a los cuales se les hace hablar y obrar como personas, y de la que, generalmente se deduce una enseñanza práctica”;
- y la película *El techo del mundo* narra una historia de la que se deduce una enseñanza relacionada con las actitudes racistas y xenófobas.

3. Otro término que se podría utilizar, además de fábula, es el de *alegoría* o *relato alegórico*, ya que:

- en el relato alegórico las cosas, las personas o las acciones simbolizan otros significados, además de los que tienen directamente en el relato;
- y, en la película *El techo del mundo*, la pérdida de memoria por accidente simboliza la pérdida de memoria histórica.

4. También se podría haber usado el término parábola, que significa, según el *Diccionario de uso del español*, de María Moliner, “narración simbólica de la que se desprende una enseñanza moral”.

5. Esta noticia se podría relacionar con la *carta al director* del texto 5 en el siguiente sentido:

- en la carta se afirmaba que en España había actitudes racistas;
- la película *El techo del mundo* trata de mostrar lo ridículo de las actitudes racistas en un país que ha sido zona de emigración y que ahora lo es de inmigración.

LIMITACIONES A LA EMIGRACIÓN

La Europa del miedo

TAHAR BEN JELLOUN

Europa ha decidido restringir la emigración de terceros países y con ello reniega del humanismo y da fuerza a los reaccionarios.

La Europa de Maastricht, la Europa de los acuerdos de Schengen, tiene miedo. Carente de imaginación y de valor para afrontar la crisis del empleo y las transformaciones sociales, la toma con los inmigrantes no europeos. Es fácil, es posible, y hasta es rentable a nivel electoral. ¿Quién los defiende? ¿Quién va a hablar por ellos? ¿Sus países? ¿Están en condiciones de enfrentarse a Europa? Seguramente no.

El que más ha utilizado la inmigración como espantapájaros, el que ha trivializado la ecuación "tres millones de parados=tres millones de inmigrantes que sobran" no es otro que el líder de la extrema derecha francesa, Jean-Marie Le Pen, jefe del Frente Nacional. Luego, muchos otros políticos de derechas—desde el ex presidente de la República Francesa Giscard D'Estaing hasta su ex ministro del Interior, Poniatowski, y el actual ministro del Interior, Pasqua—le han imitado y han comprendido que había en ello una ventaja segura para su carrera. Explotar el miedo de los europeos, aparte de fomentar comportamientos racistas, o hasta provocarlos e incluso legitimarlos, se ha convertido en algo corriente en la mayoría de los países de la Comunidad Europea. Ya casi ni sorprende. La izquierda se olvida a menudo de reaccionar. Hay que decir que la izquierda que está en el poder ha hecho tantas concesiones a la derecha para seducir al electorado que ha contaminado su alma y ha olvidado los valores que pretende defender. Y, por una vez que las cifras son elocuentes,

fenderme, y me dejaron entrar. Esto es para que se hagan una idea de lo difícil que es hoy para un árabe obtener un visado. Para conseguir un visado de entrada en Francia hay que rellenar, entre otros documentos, un certificado de alojamiento firmado por el prefecto o el alcalde (que son libres de acceder o negarse), un resumen detallado de la cuenta bancaria del solicitante y de quien lo alberga, una cantidad de dinero que esté en consonancia con ello, un justificante de solvencia y de empleo en el país de origen, etcétera. El cierre existe desde hace mucho tiempo en la práctica, en la mentalidad de la gente y en los textos. Cosa que no ha impedido la inmigración clandestina ni ese trabajo negro que tan bien les viene a unos cuantos jefes de empresa. Pero la inmigración clandestina es muy mal asunto para la inmigración legal. Se mezcla todo, y se da lugar a la marginación y al racismo.

Europa tiene mala memoria. Y todavía existen los cementerios en que reposan los soldados africanos y magrebíes que lucharon por la libertad.

Italia y España, dos países de emigración, se han convertido a su vez en países de inmigración. En circunstancias normales, están bien situados para comprender los problemas y a veces los dramas de los hombres y las mujeres expatriados. Ambos países comparten unos 700.000 inmigrantes extracomunitarios. Por solidaridad europea, por vocación occidental, por voluntad de olvidar su pasado, estos países no pueden sino apoyar una

decisión de cierre, sobre todo en vista de que las últimas elecciones europeas han expresado una opción mayoritaria de derechas. Pero ser de derechas quiere decir algo. No es un humor pasajero. Es una manera de ver el mundo en la que la explotación de los pobres y la exclusión de los inmigrantes forman parte del orden natural de las cosas.

La diferencia entre la izquierda y la derecha no está ya en la economía, ni siquiera en la ideología. Está en lo humano. Está en la defensa de ciertos valores que giran en torno a los derechos de la persona, que están contra la humillación, contra la xenofobia y contra el racismo. Pero la Europa de hoy, la que acaba de celebrar el 50º aniversario del desembarco norteamericano, también es una Europa en la que sólo a los veteranos les gusta recordar. En Alemania, jóvenes nazis queman a inmigrantes turcos. En Italia, los fascistas ya no se avergüenzan de su pasado. En España hay franquistas que despiertan. Y en Francia, Le Pen es superado a su derecha por alguien considerado más peligroso que él, el diputado de Vendée, Philippe de Villiers, para quien la "preferencia nacional" es la punta de lanza de una manera nueva de ser de derechas, es decir, de ser cada vez más conservador, cada vez más reaccionario y cerrado en uno mismo.

El cierre oficial de las fronteras no hará más que exacerbar los rencores y el rechazo de Occidente, materias primas de los integristas, que también precocinizan el cierre y el repliegue sobre sí mismos.

TEXTO 7

1. Género y sección del periódico.

Artículo de opinión. Internacional.

2. Elementos de titulación:

a) Epígrafe que centra la materia de la que se trata:

[Redacted]

Características tipográficas:

[Redacted]

b) Título del artículo:

[Redacted]

Características tipográficas:

[Redacted]

c) Resumen del artículo:

[Redacted]

Características tipográficas:

[Redacted]

3. Ideas que tienen una mayor relación con el título:

- ¿Quién tiene miedo?

a) [Redacted]

b) [Redacted]

- ¿A qué tienen miedo?

a) [Redacted]

b) [Redacted]

TEXTO 7 (Cont.)

- ¿Quién fomenta el miedo de los ciudadanos?

- ¿Cómo se fomenta el miedo?

- ¿Por qué se fomenta el miedo?

4. Ideas que aparecen destacadas en el resumen:

a) El resumen tiene dos partes:

- en una, se da cuenta de un hecho:

- en otra, se valora este hecho:

b) “Renunciar al humanismo” significa en este texto:

c) Para el autor del artículo, limitar la inmigración es dar fuerza a los reaccionarios, cuya manera de ver el mundo consiste en

TEXTO 7

1. Género y sección del periódico.

Artículo de opinión. Internacional.

2. Elementos de titulación:

a) Epígrafe que centra la materia de la que se trata:

LIMITACIONES A LA EMIGRACIÓN

Características tipográficas: Texto centrado. Letra mayúscula negra.

b) Título del artículo:

La Europa del miedo.

Características tipográficas: Texto centrado. Letra minúscula. Cursiva negra.

c) Resumen del artículo:

Europa ha decidido restringir la emigración de terceros países y con ello reniega del humanismo y da fuerza a los reaccionarios

Características tipográficas: Texto centrado. Letra minúscula normal (redonda) subrayada.

3. Ideas que tienen una mayor relación con el título:

- ¿Quién tiene miedo?

a) Los gobiernos de los países de la CE.¹

b) Los ciudadanos de estos países.

- ¿A qué tienen miedo?

a) Los gobiernos de los países de la CE, a la crisis del empleo, que no saben o no quieren resolver.

b) Los ciudadanos de estos países, a que los inmigrantes agraven la crisis.

1. Gran Bretaña, República de Irlanda, Francia, Luxemburgo, Bélgica, Holanda, Alemania, Austria, Dinamarca, Suecia, Finlandia, España, Portugal, Italia y Grecia.

TEXTO 7 (Cont.)

- ¿Quién fomenta el miedo de los ciudadanos?

Principalmente los gobiernos y partidos de derechas, pero también la izquierda que está en el poder.

- ¿Cómo se fomenta el miedo?

Haciendo creer que la inmigración es la causa del malestar y de la crisis

- ¿Por qué se fomenta el miedo?

Porque es rentable electoralmente

4. Ideas que aparecen destacadas en el resumen:

a) El resumen tiene dos partes:

- en una, se da cuenta de un hecho:

Europa ha decidido restringir la emigración de terceros países

- en otra, se valora este hecho:

con ello reniega del humanismo y da fuerza a los reaccionarios.

b) “Renunciar al humanismo” significa en este texto:

Renunciar a defender ciertos valores que giran en torno a los derechos de la persona.

c) Para el autor del artículo, limitar la inmigración es dar fuerza a los reaccionarios, cuya manera de ver el mundo consiste en

pensar que la explotación de los pobres y la exclusión de los inmigrantes forman parte del orden natural de las cosas.



ACTIVIDAD 7:

ELABORACIÓN DE UNA REVISTA ESCOLAR

1. Los textos destinados a la revista corresponderán a los siguientes géneros:

a) Géneros informativos:

- Noticia
- Crónica (noticia ampliada)
- Reportaje (la entrevista sería un forma de reportaje)

b) Géneros de opinión:

- Editorial
- Artículos de opinión
- Cartas al director

2. Como tema de los textos que se van a componer, los alumnos seleccionarán, de entre los contenidos estudiados en la unidad, aquellos que consideren relevantes. Hay que tener en cuenta que un mismo tema se puede utilizar para producir textos de género diferente: una noticia y un artículo editorial; un reportaje y una carta al director; etc.

3. Para componer los textos los alumnos se organizarán por parejas. Cada pareja compondrá dos textos sobre un mismo tema: uno perteneciente al grupo de los géneros informativo y otro al de los géneros de opinión.

Se elegirán las clases de texto procurando que entre todos los alumnos cubran la totalidad o la mayoría de los géneros relacionados más arriba.

4. La elección y composición de un determinado género implica tener ciertos conocimientos sobre las diversas formas del discurso periodístico. Estos conocimientos se habrán ido adquiriendo a lo largo de las actividades anteriores, en las que se habrá debido trabajar con diversos géneros periodísticos, bien incluidos en el material del alumno, bien observados directamente en la prensa, que deberá ser un recurso permanente en el aula.

De cualquier modo, la elección de los géneros de los textos que se van a componer proporciona la ocasión para sistematizar los conocimientos a los que nos estamos refiriendo y, si fuese necesario, para ampliarlos.

5. A partir de estos conocimientos de partida sobre los géneros periodísticos, y apoyándose en modelos, cada pareja de alumnos redactará un primer borrador de cada género.

El profesor seleccionarán algunos de estos borradores para contrastar y revisar colectivamente aspectos como:

- a) Modo de estar inscrito el emisor en el texto (ausente de los textos informativos; persona genérica en el artículo editorial; primera persona y persona genérica en las cartas al director, etc.).
- b) Recursos de citación (presencia en el texto de enunciadores distintos del emisor).
- c) Modo de tener en cuenta al destinatario: conocimientos que se le suponen; opiniones supuestamente compartidas; complicidad con el lector; opinión colectiva y estereotipos.

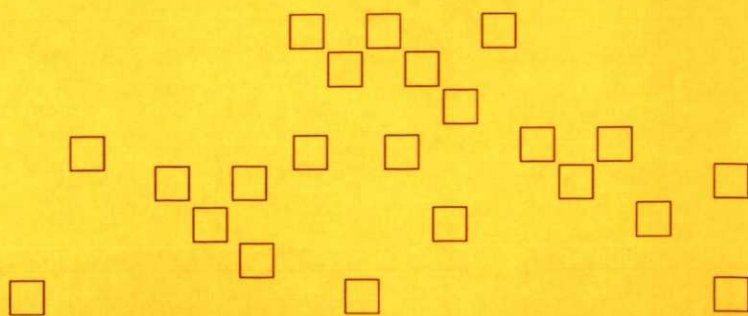
- d) Selección de los contenidos pertinentes de acuerdo con la finalidad del texto. En el caso de los géneros de opinión, esta selección se refiere a los argumentos relevantes (hechos y opiniones de autoridad) en relación con la tesis, así como a los contra-argumentos que conviene oponer a posibles objeciones del destinatario.
- e) Estructura general del texto de acuerdo con el género. Recursos paratextuales que acompañan a la estructura (elementos de titulación, entrada, ladillos...). Distinción entre títulos de noticias, de reportajes, de artículos de opinión....

Como en la revisión colectiva se habrán de seleccionar necesariamente aspectos que sean significativos sin agotar todas las posibilidades de los textos (subrayamos las posibilidades de contrastar los diferentes géneros), el profesor deberá revisar algunos textos conjuntamente con sus autores.

- 6. Tras la revisión de los aspectos apuntados en el punto anterior, los alumnos repararán sus textos, a los que se aplicará una nueva revisión, ahora sobre aspectos locales: cohesión (recurrencias léxicas, pronominalizaciones, conectores, relación entre tiempos verbales), construcción de oraciones (concordancias, régimen verbal, puntuación...) y palabras (derivación, término apropiado de acuerdo con la idea), y ortografía.
El profesor, ante la imposibilidad de revisar todos los textos y todos los aspectos mencionados, hará una selección razonable de unos y otros.
Los problemas que los textos plantean aconsejarán la realización de actividades estructuradas (ortografía, concordancia, uso de conectores, etc...). Este es el momento de introducirlas, bien para el conjunto de la clase, bien para determinados alumnos.
- 7. Tras las actividades de revisión y de los ejercicios que estas aconsejen, los alumnos repararán nuevamente sus textos hasta que, a su juicio, estén disponibles para su publicación.
- 8. Puede ser necesario que una comisión de alumnos se responsabilice de las tareas implicadas en la edición de la revista (maquetación, impresión...).



Desequilibrios territoriales y desigualdades sociales en España



UNIDAD DIDÁCTICA

**DESEQUILIBRIOS TERRITORIALES Y
DESIGUALDADES SOCIALES EN ESPAÑA**

Han colaborado en la elaboración de esta unidad didáctica las profesoras Julia Berenguer (I.F.P. de Burjassot), Aguas Vivas Catalá (I.B. José de Ribera, de Xàtiva), Begoña Vicent (I.F.P. Batoi, de Alcoi)



ÍNDICE

PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD	5
OBJETIVOS	8
ORIENTACIONES PARA LA ADAPTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS EN LA UNIDAD DIDÁCTICA	10
RECURSOS	16
DESARROLLO DE LA UNIDAD	23
ACTIVIDAD 1: ¿DÓNDE SE VIVE MEJOR?	25
ACTIVIDAD 2: CONFLICTO Y COOPERACIÓN ENTRE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS	35
ACTIVIDAD 3: ELABORACIÓN DEL GUIÓN DE TRABAJO	43
ACTIVIDAD 4: DESEQUILIBRIOS DEMOGRÁFICOS: LA DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN EN EL TERRITORIO	45
ACTIVIDAD 5: DESEQUILIBRIOS DEMOGRÁFICOS: LAS ACTIVIDADES ECONÓMICAS DE LA POBLACIÓN	53
ACTIVIDAD 6: DESEQUILIBRIOS SOCIO-ECONÓMICOS. LA DISTRIBUCIÓN DE LA RIQUEZA	67
ACTIVIDAD 7: LAS DESIGUALDADES EN EL ACCESO AL BIENESTAR	79
ACTIVIDAD 8: LA FORMACIÓN RECIENTE DE LOS DESEQUILIBRIOS TERRITORIALES	85
ACTIVIDAD 9: LA INTERVENCIÓN POLÍTICA EN LA CORRECCIÓN DE DESEQUILIBRIOS TERRITORIALES	91
ACTIVIDAD 10: REALIZACIÓN DE UNA ENTREVISTA	113



PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

La segunda de las unidades que componen esta propuesta de programación tiene como objeto el estudio de los desequilibrios territoriales en España y su relación con las desigualdades sociales de acuerdo con el acceso a diversos grados de bienestar. Este hecho genera conflictos entre las diversas entidades político-administrativas que configuran el territorio español y actuaciones políticas tendentes a reducir tales desequilibrios que responden al principio constitucional de solidaridad.. Planteado así el problema escolar que se aborda en la unidad nos permite iniciar un análisis de diversos hechos que concretan los desequilibrios territoriales. Para ello será necesario que el alumno obtenga, trate y reelabore información de diversas fuentes presentadas en diversos códigos comunicativos.

La estructura de la unidad se corresponde con el proceso de planteamiento y resolución de un problema social (geográfico) y se traduce en una secuencia metodológica. Hay también una relación con el proceso mismo de conceptualización. Así cuando se habla de *desequilibrios territoriales* se concretan éstos en los de tipo demográfico (referidos a su vez a la distribución de la población y a la actividad económica de la población) y los de tipo socio-económico. Y se diferencian estos elementos de carácter estructural de aquellos otros que se relacionan con el acceso de los ciudadanos a aquellos servicios que constituyen el nivel de bienestar (educación, sanidad, cultura, ocio, ...).

Aunque el estudio pretende ser, sobre todo, de carácter descriptivo, está planteado para llegar a elaborar explicaciones. Éstas no consisten sólo en establecer y constatar relaciones entre diversos hechos siguiendo el esquema desequilibrios territoriales-desigualdades sociales-conflictos territoriales, sino también en buscar en los procesos históricos recientes (años sesenta y setenta) los factores próximos de tales desequilibrios.

a) La acción política del estado se considera un factor importante en la gestación y desarrollo de estos desequilibrios. De ahí que se plantee al análisis de estas actuaciones y su relación en la profundización o corrección de estos desequilibrios mediante diversos instrumentos. Así mismo es necesario considerar la actual configuración territorial adoptada por el estado español a partir de la Constitución de 1978, que legitima un estado descentralizado basado en la creación de Comunidades Autónomas que van asumiendo de

modo progresivo importantes competencias que las convierten en un agente político que incide en la corrección o profundización de los desequilibrios regionales. En esta unidad se considera a las comunidades como regiones geográficas dada la enorme capacidad estructuradora del espacio que tienen las instituciones políticas. Con todo, a pesar de que la comunidad autónoma es la unidad territorial elegida como referencia y para poder matizar ciertas valoraciones sobre los desequilibrios regionales es necesario establecer comparaciones con otros territorios de diverso ámbito político y geográfico. Así la comparación de indicadores referidos a provincias o a países de la Unión Europea permite relativizar los juicios de valor y ponderar los datos parciales. Desde el punto de vista didáctico esta comparación permite al alumno profundizar en su conceptualización por cuanto ha de aplicar los conceptos construidos en el análisis de los hechos a nueva información.

b) Los procesos históricos constituyen también factores explicativos de los actuales desequilibrios regionales. La configuración de un espacio es el resultado de las acciones sociales en el tiempo, de ahí que en la unidad haya referencias a diversos procesos históricos de mayor o menor duración cuya dinámica ha dado lugar a la situación actual. Entre tales procesos se destacarán aquellos más recientes como el crecimiento económico de los años sesenta y la crisis de los setenta. El crecimiento desigual de los años del desarrollismo produjo un aumento de las desigualdades regionales, mientras que la desigual incidencia de la crisis económica contribuyó a generar nuevas dinámicas de desequilibrio cuyo ejemplo más evidente es el de la crisis de las comunidades de la cornisa cantábrica. Por supuesto también es posible referirse al proceso de la formación de la sociedad capitalista para explicar de un modo aún más preciso la formación de estos desequilibrios.

c) La construcción de hechos y conceptos por parte del alumno a partir de los datos que obtenga de las fuentes implica, a su vez, la utilización de diversos procedimientos relacionados con la construcción del conocimiento geográfico y con la comprensión y la producción de textos orales y escritos. En ese sentido, cabe destacar aquellos procedimientos que tienen que ver con la traducción de información representada gráfica o cartográficamente a un lenguaje verbal. Este conjunto de destrezas ya se utilizó en la

unidad anterior, por lo que en ésta se trata de perfeccionar la producción de textos orales o escritos que expongan el contenido de este tipo de documentos.

Así mismo, este proceso se apoya también en el desarrollo de una actitud crítica hacia las fuentes de información, la elaboración de ciertos conceptos y modos de cuantificar determinadas variables relacionadas con el bienestar, desequilibrios territoriales y desigualdades sociales.

Todo este proceso de construcción de una explicación está unido al tratamiento de procedimientos lingüístico-comunicativos que adquieren un papel todavía más importante en la fase final de la unidad. A lo largo de ella, los alumnos irán elaborando sucesivos borradores que forman parte del proyecto de producción de un texto final. Esto permite abordar de un modo progresivo la revisión de los aspectos lingüístico-comunicativos.

d) El hecho de que los desequilibrios territoriales y las desigualdades sociales relacionadas con aquellos sean más un producto de la interacción social que de los determinantes del medio ambiente permite situar en un plano privilegiado la acción de los ciudadanos. Un aprendizaje importante es que los alumnos asuman su responsabilidad de ciudadanos que tienen una cierta capacidad de influir en las decisiones políticas que les afectan. Un modo de incidir es informarse y contribuir a formar estados de opinión mediante la comunicación eficaz de sus ideas y proyectos. El desarrollo de aquellas destrezas relacionadas con textos de carácter argumentativo puede ir ligado al ejercicio de la ciudadanía, de los derechos y deberes.

e) Como actividad final se propone la preparación, realización y edición de una entrevista a un representante cualificado de algún organismo que se ocupe de asuntos relacionados con la unidad. Esta actividad permite comprobar si el alumno aplica los conocimientos adquiridos en esta unidad en las distintas fases del proceso de producción de este texto final. Por otro lado, su realización permite ejercitar diversos procedimientos que se relacionan con las competencias lingüístico-comunicativas de los alumnos.

OBJETIVOS

De acuerdo con lo expuesto en el apartado anterior, los objetivos de la unidad son los siguientes:

- Relacionar la actual distribución de la población española con los movimientos migratorios que tuvieron lugar desde finales de los años cincuenta.
- Conceptualizar *desequilibrio territorial y bienestar*.
- Utilizar con precisión términos como *movimiento migratorio, éxodo rural, población activa, parado*.
- Reconocer las principales instituciones político-administrativas que tienen competencias en materia de ordenación del territorio.
- Elaborar un guión de trabajo en que se ordenen las preguntas de las que partirá el proceso de resolución del problema planteado.
- Identificar los principales géneros periodísticos, utilizar con precisión los términos usados en nuestro contexto cultural para distinguirlos y analizar esta clase de textos como fuentes.
- Representar mediante mapas o gráficas diversos, datos estadísticos para poder obtener conclusiones sobre una pregunta previamente formulada.
- Describir verbalmente la información contenida en mapas, tablas estadísticas y gráficas.
- Identificar en un texto expositivo las ideas principales en función de preguntas previas.
- Producir textos orales y escritos de tipo expositivo en los que se dé cuenta del proceso de aprendizaje seguido -identificando las principales acciones metodológicas- así como de las conclusiones de dicho proceso.
- Preparar, realizar y editar una entrevista a un representante cualificado con un organismo público relacionado con la atención a las situaciones de desigualdad social.
- Colaborar de un modo crítico, participativo y constructivo en el trabajo en grupo.

- Manifestar una actitud abierta hacia el conocimiento concebido como algo que se construye y se enriquece con la discusión de argumentos bien fundamentados.
- Revisar con sentido crítico las producciones textuales propias y las de sus compañeros.
- Adoptar una actitud crítica ante los modos de seleccionar los indicadores de las situaciones de desequilibrio territorial y de desigualdad social. que aparecen reflejados en los medios de comunicación..
- Valorar las actuaciones de las instituciones políticas en relación con los objetivos de corrección de los desequilibrios territoriales.

ORIENTACIONES PARA LA ADAPTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA ①

Este apartado contiene un conjunto de orientaciones para la evaluación entendida como una acción metodológica que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje para cuya regulación aporta informaciones y elementos de juicio.

La actividad de evaluación debe definir cuál va a ser su objeto -el *qué evaluar*- y qué instrumentos se van a utilizar para ello. Las orientaciones de este apartado se refieren a los aprendizajes de la unidad que han de ser evaluados. Dicho de un modo muy general, el objeto de la evaluación es la capacidad del alumno para explicar determinados procesos espaciales e históricos, tanto en lo que se refiere al dominio de competencias relacionadas con el conocimiento histórico y geográfico, como de aquellas competencias lingüísticas y comunicativas que le permitan gestionar la producción y comunicación de dicho conocimiento. Junto a todo ello, se han de evaluar igualmente las actitudes y valores cuyo desarrollo está relacionado con los conocimientos referidos a los conceptos y procedimientos de la unidad didáctica. Estos tres componentes del aprendizaje, que han orientado los objetivos de la unidad formulados más arriba, tienen sus correspondientes epígrafes en este documento:

- los hechos y conceptos propios de las dos áreas integradas en el ámbito, distinguiendo los que corresponden a cada una de ellas;
- los procedimientos, distinguiendo, por una parte, aquellos que son específicos de cada área, pero que son difícilmente separables dentro del proceso didáctico, y, por otra, los procedimientos generales y comunes a las dos áreas;
- las actitudes y valores que corresponden de un modo específico a la unidad y aquellos otros que han de ser objeto de atención permanente a lo largo de toda la programación.

Estas orientaciones, además de definir el objeto de la evaluación, señalan en muchos casos niveles y grados, de modo que puedan ser utilizadas como guía para la

① V. Anexo de la edición del M.E.C.

adaptación del proceso de enseñanza y aprendizaje a las características particulares del grupo de alumnos y a la diversidad que en él se habrá de presentar.

A lo largo de la unidad didáctica se promoverán aprendizajes consistentes en:

I. Referidos a hechos y conceptos:

A. Ciencias Sociales, Geografía e Historia

1. Relacionar la actual distribución de la población española por Comunidades Autónomas y/o provincias con los movimientos migratorios de los años sesenta:

- en un primer nivel, el alumno reconocerá los principales flujos migratorios señalando las principales regiones de procedencia de los emigrantes y las regiones que reciben más inmigrantes y los comparará con las regiones más y menos pobladas. Utilizará correctamente los términos *emigrante-inmigrante*.
- en otro nivel, el alumno identificará algunos de los factores que intervinieron en dichos movimientos de población situándolos históricamente.
- en un nivel superior, el alumno utilizará con precisión conceptos como *éxodo rural, desarrollo urbano, industrialización*. Se valorará muy positivamente que el alumno aduzca otros factores demográficos (crecimiento natural) o históricos para explicar esta relación.

2. Utilizar con precisión términos como *activo, parado, empleado ...*:

- señalar las relaciones semánticas entre ellos. El alumno será consciente de algunas de sus limitaciones para describir ciertos hechos como el trabajo doméstico y la economía sumergida;
- en un nivel superior será capaz de hacer una crítica a la forma de elaborar dichos conceptos teniendo en cuenta las fuentes como la EPA.

3. Conceptualizar *desequilibrio territorial* como la desigual distribución de ciertos elementos relacionados con la producción de riqueza y acceso a un nivel de bienestar:

- en un primer nivel, el alumno constatará a partir de ciertos datos estadísticos o representados cartográficamente que existe una desigual distribución del factor representado. A este nivel sólo se pretende que el alumno describa un información, lo que supone un cierto grado de comprensión de la misma;
- en un segundo nivel, el alumno es capaz de realizar conjeturas o hipótesis acerca del porqué de esta situación. Dichas hipótesis consisten en que se relacione el hecho representado con otros hechos que se conozcan;
- en un nivel más elevado el alumno incorpora en su descripción o explicación el componente temporal, señalando algún hecho que actúa como factor de la situación presente.

4. Conceptualizar *bienestar* como una situación en la que los individuos o grupos sociales disponen de la capacidad de acceder a aquellos bienes que satisfacen sus necesidades.
 - en un grado elemental asociará bienestar a ciertos hechos como el vivir en un lugar accesible, con diversos servicios destinados al ocio (discotecas, cines, bibliotecas), con buen clima, con baja conflictividad social, etc.;
 - en un grado más elevado, el alumno diferenciará entre las condiciones materiales para acceder al bienestar que se relacionan con el nivel de riqueza (expresada en la renta familiar, en el PIB y otros indicadores) y la posibilidad real de acceso a dichos bienes y servicios que proporcionan una mejor calidad de vida;
 - a un nivel mucho más abstracto será capaz de reconocer que se trata de un concepto definido por los investigadores y que incluye una serie de indicadores seleccionados por un acuerdo más o menos general. De ahí la necesidad de definirlos con la mayor precisión posible para poderlo hacerlo comprensible por todos.
5. Reconocer las principales instituciones político-administrativas que tienen competencias que afectan al territorio:
 - en un primer nivel, el alumno será capaz de nombrarlas correctamente y de describir la relación jerárquica entre ellas;
 - en otro nivel, relacionará la escala de análisis con el ámbito territorial.
6. Finalmente, reconocer algunas de las competencias políticas de estas instituciones en lo que respecta a la corrección de desequilibrios territoriales y desigualdades sociales. Esto se puede comprobar planteando al alumno casos concretos.

B.Lengua y Literatura

1. Identificar los principales géneros periodísticos y utilizar con precisión los términos usados en nuestro contexto cultural para distinguirlos: noticia, reportaje, crónica, entrevista, editorial, carta al director, artículo de opinión...
2. Conceptualizar conocimientos gramaticales implicados en la comprensión y producción de los textos de la unidad (clases de palabras, funciones sintácticas, conectores ...) y utilizar con propiedad estos conceptos en la comunicación con los compañeros y con el profesor.

II. Referidos a los procedimientos

A.Procedimientos específicos de Ciencias Sociales y/o Lengua y Literatura

1. Representar mediante mapas datos estadísticos sobre ciertos hechos sociales en su relación con el espacio: por ejemplo, densidades, distribución de la renta, niveles de bienestar por comunidades autónomas. El mapa debe estar confeccionado de acuerdo a unas técnicas cartográficas y siguiendo una serie de pautas:

- selección de los datos,
- ordenación (de mayor a menor, por clases de fenómenos, etc),
- agrupación por magnitudes,
- asignación a cada uno de estos grupos de un signo convencional: tramas o colores. En ambos casos deben ser convenientemente graduados: tramas coherentes con desigual intensidad, colores dentro de una gama (fría o caliente).

El mapa debe estar titulado y disponer de la correspondiente leyenda que permita su interpretación. Asimismo, el alumno seleccionará el mapa adecuado de acuerdo a la escala de los fenómenos que se van a representar y sus características.

2. Describir verbalmente la información que contiene una fuente basada en un código estadístico o cartográfico. En la descripción de la fuente se utilizarán los conceptos con precisión, se integrarán los datos para obtener un mayor rigor y se utilizarán esquemas expositivos y conectores apropiados.
3. Aplicar alguna técnica elemental para organizar la información obtenida en una encuesta u otra fuente y comunicarla o para obtener nueva información. En este sentido, el alumno deberá saber calcular ciertas magnitudes como la densidad de población, así como tasas e índices sencillos como la tasa de paro.
4. Identificar y situar las comunidades autónomas, las provincias y los estados de la Unión Europea en diversos mapas políticos mudos. Se observará si el alumno acude al atlas para resolver dudas acerca de la situación o características geográficas de un territorio.
5. Reconocer que algunas de sus valoraciones sobre el grado de desarrollo o de bienestar están sesgadas por ciertos prejuicios o están carentes de información que permita fundamentar dicha opinión:
 - en un nivel elemental, el alumno se percatará de que existen algunas coincidencias sobre ciertos juicios con sus compañeros;
 - en un grado más elevado será capaz de cuestionarse su opinión al confrontarla con datos de la realidad.
 - se valorará positivamente que, además, se plantee la necesidad de consultar información para poder tener una opinión más fundamentada.
6. Identificar las ideas principales de textos expositivos teniendo en cuenta la función comunicativa de éste y la finalidad con que se vayan a utilizar estas informaciones.
7. Analizar textos periodísticos (noticias, crónicas, carta al director ...) teniendo en cuenta las características del género, la organización de las ideas, los diversos enunciadores del texto y la finalidad con que se vayan a utilizar estas informaciones.
8. Realizar breves exposiciones orales que previamente habrá planificado, teniendo en cuenta al receptor y organizando las informaciones en esquemas expositivos.
9. Evaluar las exposiciones orales propias y de los compañeros atendiendo a la relevancia de la información, la organización de las ideas, la eficacia comunicativa, etc.

10.Redactar textos escritos de tipo académico (descripción de acciones metodológicas, explicación de procesos de verificación de hipótesis, etc.) de acuerdo con esquemas expositivos apropiados.

11.Redactar textos periodísticos aplicando conocimientos sobre las convenciones del género (en la estructura del texto, en las acciones verbales que ejecuta el locutor -informar, argumentar, ...-, en la modalización, etc.).

12.Identificar errores en los textos (información insuficiente o irrelevante, falta de organización de los contenidos, registro inadecuado, conexión entre ideas, ambigüedad, faltas de concordancia, uso incorrecto de preposiciones y conjunciones, vocabulario impreciso, errores ortográficos, presentación deficiente del texto ...) y aplicar los recursos necesarios para repararlos.

13.Debatir ordenadamente y aportando argumentos relevantes (superando la opinión personal no fundamentada y los estereotipos) alguno de los problemas estudiados en la unidad.

B.Procedimientos generales

1.Elaborar un guión de trabajo en el que el alumno:

- ordene las cuestiones o problemas de los cuales partirá en la investigación posterior;
- incorpore las aportaciones de sus compañeros;
- revise el guión a lo largo del desarrollo de la unidad introduciendo nuevas preguntas, fusionando las anteriores o desechándolas;
- reconozca, en el inicio de las actividades, el apartado del guión al que hace referencia cada una de ellas.
- explique al final de la unidad los cambios que ha experimentado el guión y las razones de ello.

2.Reconocer las principales acciones metodológicas que ha seguido para elaborar una explicación mediante una descripción oral o escrita. El modo de denominar a cada una de estas acciones debe tender a un modo preciso.

3.Participar en la regulación del trabajo en equipo siguiendo una serie de acciones:

- establecer entre todos el objetivo de la actividad a partir de la interpretación de las orientaciones del profesor;
- distribuir funciones y responsabilidades dentro del grupo (moderador, secretario, portavoz);
- planificar la ejecución de tareas menores (leer individualmente el documento, hacer cálculos, etc.);
- discutir ordenadamente las aportaciones individuales para establecer un consenso;

- planificar la exposición de conclusiones;
- valorar el trabajo realizado para tomar medidas que permitan mejorarlo.

III. Referidos a las actitudes y valores

1. Mostrar una actitud crítica hacia los indicadores sobre los desequilibrios territoriales y la forma de presentarlos en los medios de comunicación mediante la propuesta de indicadores alternativos o matizando la interpretación de los mismos.

2. Considerar que la superación de los desequilibrios territoriales y las desigualdades sociales que se relacionan con aquellos implican acciones solidarias que pueden llevarse a cabo a diversos niveles y a través de ciertas instituciones.

3. Colaborar de modo activo en el trabajo en equipo, lo que supone :

- realizar propuestas tendentes a alcanzar los objetivos en las tareas encomendadas al equipo;
- incorporar las aportaciones de sus compañeros a sus conclusiones reconociendo dicha aportación;
- comentar críticamente las aportaciones de sus compañeros y la propuesta de mejoras razonadas cuando las considera poco adecuadas;
- escuchar en silencio cuando un compañero esté exponiendo;
- no hacer comentarios despectivos y dará argumentos razonados cuando no esté de acuerdo con la opinión expresada por otro.

4. Mostrar una actitud abierta hacia el conocimiento. Se trata de comprobar si el alumno es consecuente con la concepción de que el conocimiento es algo que se va construyendo a partir de los interrogantes que se formula el que quiere saber. Para ello se observará si el alumno:

- plantea preguntas;
- contrasta diversas respuestas para formular nuevas preguntas;
- muestra una actitud positiva hacia la revisión de sus propias conclusiones;
- admite que sobre un hecho puede haber diversas opiniones y que, a veces, pueden ser complementarias.

5. Valorar el lenguaje como instrumento para satisfacer necesidades de comunicación y, en consecuencia, se inclinará a planificar, revisar y reparar sus producciones de modo que sean interpretables y acordes con las normas de uso.

RECURSOS DE AULA PARA EL DESARROLLO DE LA UNIDAD

a) Bibliografía de consulta para los alumnos.

* *Atlas de España*, Madrid, Aguilar, 2 volúmenes en la edición de *EL PAIS*. 9.500 ptas. Además los alumnos dispondrán para el uso cotidiano de otros atlas más pequeños. La selección de los mismos deberá atender a los siguientes criterios:

- Legibilidad. No debe tener excesivos nombre de lugares. A ser posible, que éstos figuren también en la lengua original. Los signos deben ser fácilmente reconocibles.
- Disponer de índice toponímico. Preferentemente que las referencias sean en coordenadas geográficas.
- Que disponga de diversos mapas temáticos: localización de la población, de las industrias, fuentes de energía, zonas comerciales, etc.
- Que disponga de información sobre las Comunidades Autónomas, así como de la Comunidad Europea.
- Que esté lo más actualizado posible.

Las editoriales Everest y SM disponen de buenos atlas, aunque éste último tiene un índice toponímico expresado mediante un sistema de letras y números, pero en cambio la cartografía es más legible.

- *Atlas de la Comunidad Valenciana*, Levante, 2 vols.
- EUROESTAT (1993): *Europa en cifras*, Luxembourg, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- EUROESTAT (1993) *La Europa social*, Luxembourg, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- *Anuario estadístico EL PAIS* (varios años). O también el de *EL MUNDO*.

b) Prensa diaria y revistas. Tanto de difusión nacional como regional.

c) Otros materiales

- Mapas mudos de España por Comunidades Autónomas y por provincias
- Mapas mudos de Europa por países.
- Papel milimetrado para hacer gráficas estadísticas.
- Transparencias
- Calculadoras
- Programas informáticos: tratamiento de texto (Worperfect 5.1 o 6.0 para Windows, o Word 6.0 para Windows), hoja de cálculo (tanto Wordperfect como Word, ambos para windows disponen de ellas, así como de gráficas).

d) Bibliografía de la unidad

ALONSO, J. (1990): *La nueva situación regional*, Madrid, Síntesis.

ASCÓN y otros (1988): *Geografía. 3. Trabajo, producción y espacio industrial*, Barcelona, Crítica.

CÁRITAS ESPAÑOLA (1994): "La pobreza en España", *Documentación social*

CÓRDOBA, J. y GARCÍA, J.M^a (1991): *Geografía de la pobreza y la desigualdad*, Madrid, Síntesis

GARCÍA BALLESTEROS, A. y POZO RIVERA, E. (1994): *Los desequilibrios territoriales en la España de las Autonomías*, Madrid, Masson.

I.N.E. (1991) *Indicadores sociales*.

I.N.E. (1992): *España en cifras*

MÉNDEZ, R. (1988): *Las actividades industriales*, Madrid, Síntesis.

MÉNDEZ, R y MOLINERO, R. (1993): *Geografía de España*, Barcelona, Ariel.

PUYOL, R. (1988): *La población*, Madrid, Síntesis.

TAMAMES, R. (1992): *Introducción a la economía española*, Madrid, Alianza.

e) Listado de fuentes para ampliar la información de los documentos entregados para el desarrollo de las actividades de la unidad

Para que los hechos estudiados adquieran una significación más profunda es necesario recurrir a comparaciones. El análisis geográfico se caracteriza por la selección de los hechos, pero también de su escala. Ésta permite ver los mismos hechos desde diversas perspectivas, lo que favorece una valoración de los mismos más fundamentada. Desde el planteamiento de esta unidad los desequilibrios estudiados adquieren un significado diferente si tomamos como referencia un espacio mayor. Por ello, sugerimos posibles comparaciones entre las regiones españolas (o Comunidades Autónomas) y el resto de las eurorregiones y entre España y el resto de países comunitarios. Debe advertirse que no siempre las comparaciones son oportunas. La diversidad de tamaños de los países de la CEE (tanto en lo que se refiere a población como a superficie) debe llevarnos a ser precavidos cuando comparemos regiones y países. En algunos casos puede ser pertinente realizar la comparación de países con regiones. Piénsese por ejemplo en que Castilla-León tiene una superficie semejante a Portugal o que la Comunidad Valenciana tiene un número de habitantes parecido a Irlanda. De hecho algunos países europeos configuran una sola región..

En el cuadro siguiente se ofrecen las referencias para realizar algunas comparaciones. Se ha tenido en cuenta cada actividad que va debidamente señalada.

Claves: A: *Europa en cifras*, Eurostat, 1993.

B: *Retrato social de Europa*, Eurostat.

ASPECTO QUE SE ESTUDIA	COMPARACIÓN	FUENTE
Densidad: Descripción de la distribución de la población en el territorio	- Comunidades Autónomas con las regiones europeas - Densidad de las provincias - Densidad de los municipios de la Comunidad Autónoma.	A, p. 67. Mapa de densidad por provincias del dossier.
Tasas de empleo y paro	Comunidades Autónomas con las regiones europeas	A p. 121.
Condiciones laborales. Horas de trabajo semanales por sectores y sexo	Comunidades Autónomas con las regiones europeas	A, p. 116-119.
Relación entre hombres y mujeres en la población activa. Distribución del índice de actividad de las mujeres	- Comparación por países europeos comunitarios - Comparación por regiones.	A p. 108. B, p. 45

Distribución del índice de paro entre jóvenes de menos de 25 años	Comparación por regiones europeas	B, p. 53
P.I.B.	Comparación del PIB per capita entre las regiones europeas	A, p. 225
Aportación de la agricultura a la economía	Comparación entre regiones europeas. Este dato es importante porque es un criterio para repartir los fondos estructurales.	A, p. 145
Aportación de la industria a la economía	- Localización de las áreas industriales en Europa. - Comparación por países del Valor Añadido Bruto que genera la industria.	A, pp. 176-7
Aportación de los servicios a la economía	Comparación entre regiones europeas.	A, . p. 199
Accesibilidad. Trenes de alta velocidad	Localización de las líneas de alta velocidad para determinar el grado de accesibilidad de las regiones europeas	A, . p. 53.
Accesibilidad. Grandes puertos marítimos y principales vías navegables de la C.E.	Localización de los principales puertos para determinar la importancia de los países de acuerdo a la cantidad de intercambios de mercancías.	A, . p. 203
Calidad de las viviendas: cantidad de habitaciones y servicios como cuartos de baño o calefacción central	Comparación por países europeos comunitarios	A, . p. 138
Infraestructuras sanitarias: evolución de profesiones relaciones con la sanidad y número de camas de hospital	Comparación por países de la CEE	B, p. 88
Igualdad de oportunidades en educación. Evolución del porcentaje de chicas por grado de enseñanza	Comparación por países. Sobre todo en cuanto a estudios de tercer grado	B, p. 34.
Prensa escrita: número de periódicos y tiradas	Comparación por países	B, p. 131
Calidad medioambiental. Conservación y protección de la naturaleza.	- Comparación entre Comunidades Autónomas. - Comparación entre países europeos	A, pp. 76-79. B, pp. 114-5
Percepción de la calidad medioambiental. Grado de insatisfacción respecto al entorno inmediato.	Comparación por países. Comparar también con los datos sobre contaminación.	B, p. 106.
Calidad medioambiental. Emisiones de óxidos nítricos, calidad de aguas, cantidad de desechos producidos y reciclaje.	Por provincias y países de la Unión europea	A, . pp. 68-75
Distribución de los fondos estructurales por regiones	Valorar el grado de adecuación de las ayudas comunitarias a las regiones españolas que lo necesitan	A, p. 57

f) Programa grabado en vídeo: "Los nuevos pobres" de la serie "Objetivo directo" emitido por TV2.

El programa se estructura en varias secciones dedicada cada una de ellas a describir una situación característica de lo que se considera la nueva pobreza. Los nuevos pobres ya no son aquellos del XIX que mendigaban a las puertas de las iglesias o de las grandes casa. Actualmente son los parados, unos más jóvenes y otros más viejos, los jubilados, algunas mujeres divorciadas, los inmigrantes, ilegales o no. Todos ellos sufren una marginación social.

El programa recoge testimonios de personas reales y ofrece mucha información visual y verbal sobre el entorno social de estos nuevos pobres:

- Parado de 43 años con ninguna cualificación profesional y sin ningún subsidio que realiza trabajos ocasionales
- Parado mayor de 48 años. Cualificado
- Parado de 35 años
- Jubilados
- Mujer parada. Se hace cargo de sus hijos y está divorciada
- Inmigrantes
- Voluntarios para acciones de solidaridad.

Este último episodio, el último, muestra la actividad de un grupo de voluntarios que se dedica a la atención de estos marginados. Así mismo en otros episodios se alude al papel de las instituciones públicas para atenuar esta situación (subsidio de desempleo, ayuda familiar).

Orientaciones para su utilización

La información que aparece en el vídeo debe ser considerado como un documento más y, por tanto, es susceptible de diversos usos. Básicamente se podrían destacar dos:

- . Fuente de información para completar la de los documentos que ya han sido entregados.

- Documento para evaluar en qué grado los alumnos son capaces de identificar, reconocer y conceptualizar hechos que aparecen en él.

En todo caso no es necesario ver el video completo, ni de una sola vez. Como se estructura en episodios independientes puede seleccionarse algunos de ellos a criterio del profesor. Además es importante que los alumnos consideren el contenido del video como un documento más, como una fuente de información, lo que implica necesariamente que su visionado está condicionada por las preguntas que han surgido en el guión y en el documento se intentará buscar la información necesaria para elaborar una respuesta. Sin embargo, no hay que olvidar que las propias imágenes pueden sugerir nuevas preguntas.

Si se utiliza para el primer objetivo su uso fragmentario se impone. Así para la actividad 4 puede utilizarse el episodio de los jubilados, cuya eximia pensión los convierte en pobres. Para la actividad 5 se pueden utilizar casi todos los demás, pues, de uno u otro modo siempre se refieren al paro como factor que conduce a la marginalidad. En este caso, convendría simultanear los documentos escritos con fragmentos del video. Por ejemplo, cuando se estudie la incidencia del paro en la población juvenil, junto a los documentos del *dossier* que aluden a este problema se visualizaría también el episodio correspondiente al joven parado.

En cambio si se utiliza para evaluar el aprendizaje conviene seleccionar unos tres episodios significativos acompañados de algún tipo de ficha que permita a los alumnos obtener y reelaborar la información.

Serían criterios de evaluación los siguientes:

- Identificar y caracterizar diversas situaciones de nueva pobreza atendiendo a la edad y sexo. Definir con precisión los estereotipos presentados.
- Conceptualizar pobreza considerando diversos criterios: cuantitativos (ingresos por debajo de los cuales se considera pobre) y cualitativos.
- Relacionar estas situaciones en relación con la situación laboral (no activo, desempleado). Comprobar si el alumno moviliza la información utilizada en el

desarrollo de las actividades (no importa que el alumno cuente con ella en todo momento)

- Distinguir semánticamente términos como marginación, pobreza, discriminación, parado, empleado, activo, no activo, inmigrante, emigrante (legal e ilegal) y utilizarlos adecuadamente.

El trabajo puede ser tanto individual como en grupo. En este último caso deberá valorarse el modo de organizar el trabajo dentro del grupo, el resultado y cómo percibe el grupo su trabajo en común (les aporta algo, entorpece las capacidades individuales ...)

Otra posibilidad es su utilización para confrontar las ideas de los alumnos acerca de lo que es la pobreza con las situaciones que muestran las imágenes. En este sentido, si se utiliza para evaluar los aprendizajes puede servir para comprobar en qué grado los alumnos han modificado sus concepciones iniciales acerca de lo que es ser pobre y de lo que significa.

DESARROLLO DE LA UNIDAD



ACTIVIDAD 1: ¿DÓNDE SE VIVE MEJOR?

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. ESTRATEGIAS DEL PROFESOR	OBJETIVOS Y CONTENIDOS
<p>* Información inicial sobre el contenido de la unidad.</p> <p>El profesor informará a los alumnos de que la unidad didáctica se centrará en la explicación de los desequilibrios territoriales y su repercusión en la configuración de desigualdades sociales, así como en las posibles actuaciones para poder superarlas. Los desequilibrios territoriales se manifiestan en el acceso de los ciudadanos a determinados niveles de bienestar que son percibidos de distinto modo de acuerdo a las concepciones individuales y sociales que existen sobre el bienestar. Por ello se inicia la unidad haciendo explícitas algunas opiniones sobre dónde se vive mejor mediante una encuesta que será tabulada y analizada.</p> <p>* Elaboración de una encuesta para acercarnos a la percepción del bienestar de las CC.AA. y la existencia de desequilibrios regionales. Se entrega a cada alumno tres encuestas para rellenar las él mismo y otras dos compañeros distintos a los del grupo de diversificación con objeto de reunir entre 30 y 40 encuestas contestadas.</p> <p>* Tabulación de la encuesta. Traducir a lenguaje verbal los datos numéricos.</p> <p>Escribir los datos totales en el cuadro de resultados. Para ello pueden hacerse varias rondas donde los alumnos van diciendo los resultados de sus encuestas (tres cada uno) o bien se tabula en grupo y se comunican los resultados que el profesor apunta en la pizarra. Estos se hace simultáneamente con los datos referidos a las Comunidades donde mejor y peor se vive. El profesor animará a a los alumnos para que utilicen expresiones <i>como la Comunidad donde mejor/peor se vive...; la más/menos votada; en primer lugar se sitúa .../en segundo lugar.../seguido de...</i> En el caso de que se haga un resumen de los resultados se tendrá en cuenta la utilización de conectores.</p> <p>* Representación cartográfica de los resultados.</p> <p>Una vez tabulados los resultados totales en las dos columnas del cuadro de resultados se ordenan las Comunidades de mayor a menor puntuación en dos nuevas columnas. Se hacen cuatro grupos para cada una de las columnas: Comunidades muy votadas, intermedias, poco votadas y no votadas. A cada sub-grupo se le otorga una trama con el que va a ser cartografiado. El blanco se reserva siempre para las Comunidades que no aparecen mencionadas. A partir de ahí se gradúan las tramas. A continuación se les entrega dos mapas mudos de las Comunidades Autónomas en los que representarán con las tramas correspondientes los resultados tabulados y clasificados. Durante las instrucciones el hará hincapié en el uso de vocabulario específico como <i>representación cartográfica, cartografía, usos convencionales, tramas</i>, o expresiones de localización como <i>al norte de; junto a; a la derecha de ...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aflorar algunos estereotipos acerca de la valoración de las Comunidades Autónomas. • Poner de manifiesto que las apreciaciones individuales están influidas por estos estereotipos. • Mostrar que estos estereotipos no se ajustan a la realidad. Cuestionarlos • Introducir el concepto de <i>bienestar</i>. Familiarizar al alumno con ciertos términos como <i>renta, paro, desigualdad, ...</i> • Constatar que existen desigualdades entre las diversas Comunidades Autónomas • Introducir una técnica elemental para ordenar y clasificar datos • Representar en un mapa los datos tabulados de una encuesta • Valorar la organización del trabajo de grupo: planificación del trabajo, distribución de tareas, participación. • Comparar dos mapas temáticos utilizando conectores apropiados que posibiliten la coherencia del texto. • Elaborar un pre-texto mediante la comunicación oral durante la realización de la actividad. • Dar cuenta, mediante un texto escrito, de las conclusiones y el proceso seguido hasta alcanzarlas.

ACTIVIDAD 1: ¿DÓNDE SE VIVE MEJOR?

* Exposición y discusión de los criterios sobre la selección de CC.AA.

En grupo se les pide que expongan los criterios que han seguido en sus elecciones. Se deja un tiempo de discusión en pequeño grupo para pasar después a una puesta en común en la que se expongan los criterios. El profesor los anota en la pizarra y, a la vez, que escucha a los portavoces va demandando que aclaren ciertos términos, pone de relieve la disparidad de criterios, sugiere otros, etc. Se trata de que los alumnos afinen lo más posible su concepción de bienestar.

* Confrontación de las opiniones con otras fuentes elaboradas con otros criterios.

Para lo cual hay varias posibilidades:

- * Ofrecerles un mapa elaborado por geógrafos sobre la *distribución* del bienestar y/o
- * Reportaje de EL PAIS sobre las ciudades donde mejor y peor se vive, con los criterios que han utilizado y algún relato que describa el grado bienestar.

Es importante que se fijen en los criterios seguidos. En otra puesta en común se hace un listado de aspectos que se pueden tener en cuenta para establecer las desigualdades regionales atendiendo tanto a criterios cualitativos como a cuantitativos, subjetivos y objetivos. También debe señalarse la diferencia en la *escala de análisis* (CC.AA. o ciudades).

* Elaboración de un texto donde los alumnos resuman las conclusiones obtenidas.

Este texto debería dar cuenta, brevemente, del proceso realizado y de las conclusiones alcanzadas. El profesor corrige los textos y los devuelve para que los alumnos los reparen. Los aspectos que tendrá en cuenta son la legibilidad, la organización de las ideas y el uso de conectores.

Otra posibilidad es la elaboración de un texto del tipo "carta al director" semejante a las que se ofrecen en el dossier de materiales en las que el alumno argumente sobre si está a favor o en contra de la información que aparece en el reportaje del diario *El País*. La producción de este texto debe atender principalmente a su legibilidad y a su organización formal mediante párrafos. Además deberá tenerse en cuenta la calidad de los argumentos: si utiliza correctamente los datos, si se contradice, etc.

ACTIVIDAD 1: ¿DÓNDE SE VIVE MEJOR?

Elige las CINCO Comunidades Autónomas en las que tú consideres que se vive MEJOR. Ordénalas dando 5 puntos a la que creas que es donde mejor se vive, 4, a la siguiente y así hasta la quinta comunidad que hayas elegido. Coloca la puntuación en la columna 1.

Haz lo mismo con las CINCO Comunidades Autónomas en las que tú consideres que se vive PEOR, dando 5 puntos a la que creas que está en peor lugar, 4 a la siguiente y así sucesivamente. Coloca la puntuación en la columna 2.

COMUNIDADES AUTÓNOMAS	Columna 1: Puntuación individual de las Comunidades donde MEJOR se vive.	Columna 2: Puntuación individual de las Comunidades donde PEOR se vive.
Andalucía		
Aragón		
Asturias		
Baleares		
Canarias		
Cantabria		
Castilla y León		
Castilla-La Mancha		
Cataluña		
Comunidad Valenciana		
Extremadura		
Galicia		
Madrid		
Murcia		
Navarra		
País Vasco		
La Rioja		

TRABAJO EN GRUPO

¿Por qué habéis elegido esas Comunidades Autónomas? ¿Qué criterios habéis tenido en cuenta?

ACTIVIDAD 1: ¿DÓNDE SE VIVE MEJOR?

FICHA PARA LA TABULACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA CLASE

COMUNIDADES AUTÓNOMAS	Puntuación total de la clase sobre las Comunidades donde MEJOR se vive.	Puntuación total de la clase sobre las Comunidades donde PEOR se vive
Andalucía		
Aragón		
Asturias		
Baleares		
Canarias		
Cantabria		
Castilla y León		
Castilla-La Mancha		
Cataluña		
Comunidad Valenciana		
Extremadura		
Galicia		
Madrid		
Murcia		
Navarra		
País Vasco		
La Rioja		

PUESTA EN COMÚN: Elaborad un listado con los criterios que habéis tenido en cuenta para realizar vuestra elección de las comunidades donde mejor y peor se vive.

Fuente: *EL PAIS SEMANAL*, 21 de abril de 1991

Son las mejores, las capitales en donde más se disfruta de la vida. Palma, Gerona y Vitoria encabezan la lista de la investigación realizada por 'El País Semanal'.

Las ciudades donde mejor se vive

Las mejores

- 1 Palma
- 2 Gerona
- 3 Vitoria
- 4 Barcelona
- 5 Santander
- 6 Alicante
- 7 Madrid
- 8 Pamplona
- 9 San Sebastián
- 10 Logroño

Gracias a sus playas y a su tiempo cariñoso, ha sido elegida por la familia real y por una invasión de turistas para pasar sus vacaciones, pero el centro de Palma irradia personalidad y estirpe. Es rica, culta, seductora y de ambiente movedido.



PALMA

GERONA

Tierra de paso, cómoda y turística, es la primera provincia en ingresos *per cápita* y la de menor número de parados. De gran seriedad exterior y alma activa, preocupados por el arte, sus habitantes son compactos y reservados.



De urbanización impecable, segunda ciudad en zonas verdes, Vitoria se mantiene equilibrada y bajo control. Es una ciudad segura, amablemente acostumbrada a los forasteros y con una asombrosa cantidad de instalaciones deportivas.



VITORIA

Fuente: *EL PAIS SEMANAL*, 28 de abril de 1991

Reflejan una pobreza secular o el deterioro del desarrollismo salvaje y la crisis industrial. Jaén, Badajoz y Barakaldo encabezan la lista de las peores ciudades.

Las ciudades donde peor se vive

Capital de la provincia española con la renta *per cápita* más baja, los habitantes de esta tierra viven con la impresión de haberse perdido en el mapa. Viven con pasiones como el fútbol sala y la apertura de un hipermercado. La ciudad se halla bajo la sombra de la hiperrealidad de Granada.



JAÉN

BADAJÓZ

Escenario apocalíptico de la ría de Bilbao, la polución, la drogadicción y la desesperanza de la juventud son espesas.



La alcaldía se ha empeñado ahora en crear una ilusión de movimiento, pero la ciudad lleva dentro cierta sensación pesada de fatalismo.



BARAKALDO

Las peores

1. Jaén
2. Badajoz
3. Albacete
4. Guadalajara
5. Cuenca
6. Lugo
7. Bilbao
8. Huelva
9. Córdoba
10. Orense

ACTIVIDAD 1: ¿DÓNDE SE VIVE MEJOR?

Fuente: *EL PAIS*, 21 de abril de 1991

LOS 15 CRITERIOS PRINCIPALES

Los 15 criterios principales de un total de 45, que se han empleado para elaborar este informe han sido:

- * Renta familiar disponible por persona
- * Tasa de paro
- * Tasa de inflación
- * Número de pobres
- * Precio del alquiler y compra de vivienda
- * Sanidad: Número de camas hospitalarias
- * Educación: facilidad de acceso a la Universidad
- * Medio ambiente: Zonas verdes, instalaciones deportivas, contaminación atmosférica
- * Desarrollo y especialización comercial
- * Cultura: Asistencia a salas cinematográficas más índice de lectura de libros y prensa diaria
- * Delitos denunciados
- * Terrorismo
- * Localización geográfica y comunicaciones
- * Temperatura media
- * Estética de la ciudad

FUENTES EMPLEADAS:

- * Encuesta de presupuestos familiares.
- * Movimiento Natural de la Población española y Padrón municipal de Habitantes del Instituto Nacional de Estadística (INE).
- * Informe del Banco Bilbao Vizcaya sobre la distribución provincial de la renta nacional en España.
- * Estadísticas de la Fundación Fondo para la Investigación Económica y Social.
- * Encuesta Nacional de Salud del Ministerio de Sanidad y Consumo
- * Anuario Banesto del Mercado Español.
- * Anuario de Estadísticas Laborales del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- * Estadísticas del Ministerio del Interior y del Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo.
- * Revista *Compra Maestra* de la Organización de Consumidores y Usuarios.

Así se hizo la valoración

TEXTO: RAFAEL RUIZ

Se eligieron primero 45 criterios —económicos y sociales— que pudieran dar una idea aproximada de la distribución geográfica del nivel de vida en España. Se manejaron en todo caso cuadros estadísticos que mostraran índices porcentuales y que estuvieran elaborados en los últimos cinco años, excepto las conclusiones de la Encuesta de Presupuestos Familiares, con datos de 1981, por ser éste un muestreo que se realiza cada 10 años. Se añadió además un tercer grupo con valoraciones subjetivas, como la estética o el clima. Unos indicadores son causa de bienestar social (renta *per cápita* y PIB, por ejemplo); otros, reflejo de haber conseguido un cierto bienes-

tar (la lectura de libros y prensa, entre otros). Se tomó especial cuidado, por otra parte, en seleccionar algún baremo que reflejara la actitud de las personas (como la autovaloración de la salud y el desánimo a la hora de buscar trabajo).

Para entrecruzar tal cantidad de información se elaboró un sistema de puntuación desigual (en dos categorías). Así, 15 criterios, como la renta familiar disponible por persona, la tasa de paro, la inflación y el precio de la vivienda, pesaban más en la calificación global que otros, como el número de habitantes con enfermedades cardiovasculares, que sirvieron para afinar. Los datos de esos 12 baremos preferenciales se refieren a las ciudades concretas, o a la provincia en los casos en que la base estadística local no existe. Para simplificar la muestra, sólo se tomaron las 10 mejores posiciones. En el grupo de los factores de importancia secundaria, las tablas estadísticas son en su mayor parte provinciales o re-

gionales (de acuerdo con las directrices de la CE, se tiende a hacer las estadísticas nacionales por comunidades autónomas).

Por último, un equipo de corresponsales de este periódico elaboró retratos más amplios de cada ciudad como medida de precaución frente a la distorsión que pudieran haber producido los datos provinciales y regionales. Nadie duda que en la buena posición de Vitoria influye la riqueza del campo alavés; en Girona, la ventajosa posición del Ampurdán y la Costa Brava, de localidades como Bañolas, Cadaqués y Figueres, y en Palma de Mallorca, el desarrollo turístico de todas las islas Baleares, y especialmente de algunos puntos, como Calviá, considerado el Ayuntamiento más rico de España. Pero las capitales sí son en este caso representativas del nivel de la provincia.

Entiéndase, pues, este informe con toda la subjetividad de las objetivas estadísticas.

Fuente.: *EL PAIS SEMANAL*, 12, 19 y 26 de mayo de 1991

EL PAIS SEMANAL

Correo

Discutible calidad. Índices, estadísticas, dinero, camas hospitalarias, bibliotecas, zonas verdes..., son un largo número de factores que nos indicarían la *habitabilidad* de las ciudades, todos aderezados y cocinados por *organismos numéricos* correcta y hábilmente interpretados por los sociólogos, “estudiosos oficiales de la sociedad”.

¿Dónde quedan factores más cualitativos y directamente imbricados con la vida diaria?: nivel de relaciones interpersonales, identificación entre ciudadanos y ciudad, vida real en la calle (muy diverso al nivel comercial de éstas), opiniones al respecto de los propios intereses, articulación social interna de la localidad... Una ciudad puede ser un *paraíso teórico* y un cementerio en la práctica. Para nada me refiero a las ciudades españolas que han sido clasificadas de *mejores*, por datos numéricos y lectura sociológica, en *El País Semanal*. La realidad tiene varias vertientes, la apuntada en el artículo del domingo pasado es sólo una, quizá la más fácilmente aprehensible y cómoda, pero más ingenua, incompleta y sospechosamente ideologizada.

ESTEBAN RUIZ BALLESTEROS
Nerva (Huelva)

Ciudades. La lectura del artículo cuyo título servía de portada al número 9 de la revista de *El País Semanal* del domingo 21 de abril me ha servido al menos para constatar dos cosas. La primera es que estoy en total desacuerdo con los parámetros utilizados por el equipo de *expertos* para determinar las ciudades donde mejor se vive en este país. Falta un muestreo entre los habitantes e incluir el nivel de apreciación de los valores de calidad humana de dichas poblaciones: amabilidad, calidad de vecindad, solidaridad, etcétera. Y, en otro orden de cosas, niveles de ruido, contaminación atmosférica y de las aguas, delincuencia, etcétera. La segunda cosa que no entiendo es cómo pueden ocupar los tres primeros lugares las citadas ciudades y olvidarse de Santander, Burgos o Alicante, por ejemplo.

ANTONIO MORAL ABAD
Aranda de Duero (Burgos)

Jaén. Desde que apareció la primera entrega sobre las capitales donde mejor se vive, no era difícil adivinar que Jaén iba a ser la última: donde peor se vive. Para ese viaje no necesitábamos alforjas. Pero al comprobar mi deducción en la segunda entrega he quedado absolutamente decepcionado.

Los datos que se aducen sobre Jaén como justificantes de su catalogación en el último lugar son mínimos y muy discutibles. Uno es cierto: la capital es reflejo de la atonía generalizada en la provincia. Pero con un importante correctivo. La investigación hace hincapié en el PIB. Pues bien, mientras la renta provincial sólo llega al 60% de la media española —la última provincia—, en la capital se alcanza el 86,3%. Diferencia sustantiva que impide la globalización con el conjunto provincial.

Otro dato: “De los 110.000 habitantes, la mitad pasa medio año en el paro, apoyados por el seguro de desempleo...”. ¡Completamente falso! Por una razón elemental que el autor añade más adelante: “La mayor parte de la población ciudadana pertenece a la Administración pública”. ¿Cómo se le ha escapado semejante contradicción?

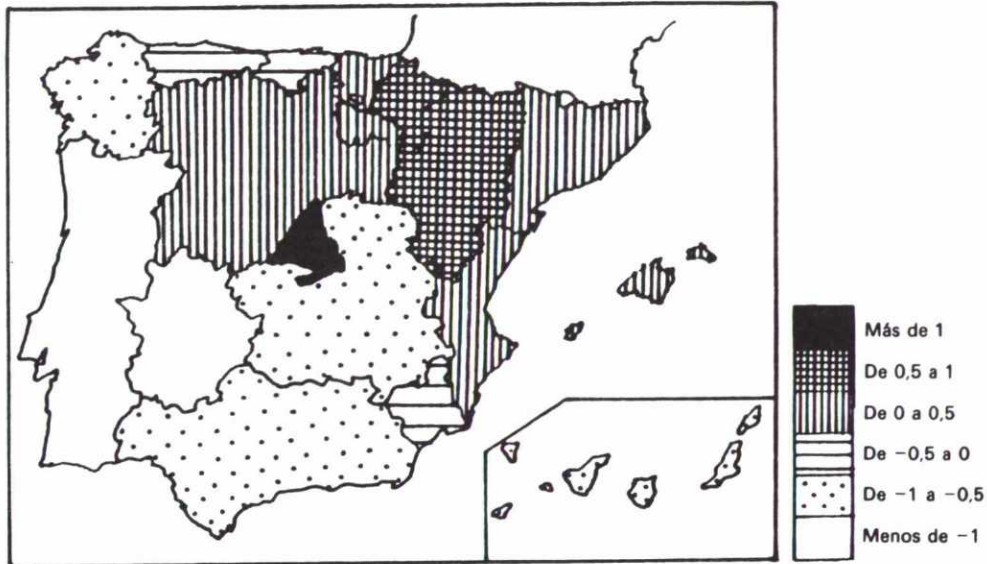
POPE GODOY LÓPEZ
Andújar (Jaén)

ACTIVIDAD 1: ¿DÓNDE SE VIVE MEJOR?

ANEXO: DISTRIBUCIÓN DE LOS NIVELES DE BIENESTAR SOCIAL EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS Y SUS INDICADORES SOCIOECONÓMICOS

Fuente.: CARRERA, C. y otros: (1988): *Trabajos prácticos de Geografía Humana*, Madrid, Síntesis.

Distribución de los niveles de bienestar social en las Comunidades Autónomas



Indicadores socioeconómicos de las Comunidades Autónomas

Provincias	A	B	C	D	E
1. Andalucía	224	168	159	21,5	408
2. Aragón	354	181	222	26,9	645
3. Asturias	243	160	225	21,9	347
4. Baleares	235	151	237	32,0	674
5. Canarias	192	182	165	21,0	330
6. Cantabria	260	167	228	23,9	421
7. Castilla y León	284	209	197	24,7	483
8. Castilla-La Mancha	195	137	155	24,5	407
9. Cataluña	271	154	251	22,7	590
10. Valencia	251	151	211	25,0	594
11. Extremadura	175	151	134	23,4	301
12. Galicia	188	170	183	21,2	335
13. Madrid	356	232	258	19,7	656
14. Murcia	221	155	172	28,2	363
15. Navarra	308	170	248	25,5	661
16. País Vasco	253	186	243	21,9	618
17. La Rioja	267	168	211	23,6	654
España (\bar{x})	256	175	208	22,8	506

Claves de cabecera: A) Médicos/10.000 habitantes; B) Tasa de escolaridad/1.000 habitantes (16-35 años); C) Ingreso medio/persona (miles de pta); D) Superficie útil de la vivienda (m^2 /persona), y E) Consumo de energía eléctrica en alumbrado y uso doméstico (kw/habitante).

Fuente: INE: *Disparidades económicasociales de las provincias españolas*, 1986.



ACTIVIDAD 2: CONFLICTO Y COOPERACIÓN ENTRE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS ②

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. ESTRATEGIAS DEL PROFESOR	OBJETIVOS Y CONTENIDOS
<p>Se mantienen los objetivos más amplios de esta fase de la unidad (acercarse a las ideas de los alumnos, formulación de preguntas, etc.). Ahora se trata de relacionar la existencia de desigualdades regionales en el acceso al bienestar y la existencia de conflictos entre las distintas comunidades.</p> <p>* Analizar noticias aparecidas en los medios de comunicación con objeto de identificar pautas de comportamiento entre diversas instituciones político-territoriales.</p> <p>El profesor distribuye diversos recortes de prensa entre los grupos para que éstos reconozcan diversos comportamientos. Básicamente se trata de situaciones donde la colaboración produce beneficios colectivos o bien la defensa de intereses particulares provoca prejuicios. En grupo se discute sobre las razones por las que se dan estos comportamientos.</p> <p>Desde el punto de vista de la comprensión del texto se trata de hacer conscientes a los alumnos de ciertas estrategias de comprensión lectora: determinar el soporte, el tipo de texto, diferenciar las distintas partes del artículo (titular, introducción-resumen...) que ayudan a contextualizar, a hacer hipótesis del contenido y a mejorar la comprensión. También se debe introducir el uso del diccionario para aclarar el significado de algún término puntual.</p> <p>* Puesta en común de las conclusiones de los grupos y discusión dirigida por el profesor con objeto de establecer algunas hipótesis y acercarse a la definición del problema que se va a tratar de resolver.</p> <p>Se pretende ampliar las conclusiones parciales de la actividad anterior, formulando relaciones entre las situaciones expresadas que pueden constituir algunas de las preguntas que conformarán el guión de trabajo.</p> <p>El profesor debe adoptar una actitud interrogativa, formulando preguntas a los alumnos, tanto para que precisen más lo que quieren decir, como para que reflexionen, relacionen hechos y profundicen sus opiniones primeras. en este sentido conviene trabajar el uso de concetros que establecen conexiones entre dos ideas, por ejemplo: <i>a la Comunidad Valenciana le interesa colaborar con Castilla-La Mancha <u>siempre que</u> obtenga un beneficio.</i></p> <p>Estas preguntas tienen, entre otras finalidades, suministrar al profesor una información acerca de algunos de los conocimientos previos: desde si conocen la organización territorial del estado (o mejor, el grado de conocimiento sobre esta cuestión) hasta la actitud que muestran ante los problemas que retratan los documentos ("si yo fuera ... entonces ...")</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Constatar que los desequilibrios territoriales también pueden derivarse de la desigual distribución de recursos que proporciona el medio ambiente. En este caso el agua. • Percatarse de que existe una organización territorial del estado español en la que existen diversas instituciones con competencias en ciertos aspectos que tienen que ver con nuestro bienestar. • Formular preguntas en las que se relacione la existencia de comportamientos de conflicto o de solidaridad/cooperación con la existencia de desequilibrios territoriales y desigualdades sociales. • Aproximarse a las características de la exposición de las noticias en los medios de comunicación: la jerarquía de los titulares, la naturaleza de la información (opinión-información), algunos recursos discursivos (las frases hechas ...). Todo ello en función de una valoración más crítica de la información que aportan. • Valorar la forma en que el grupo organiza el trabajo. • Introducir términos como <i>recurso, organización territorial del estado, Comunidad Autónoma.</i>

② V. Anexo de la edición del M.E.C.

ACTIVIDAD 2: CONFLICTO Y COOPERACIÓN ENTRE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

En la medida que estas preguntas queden sin contestar puede formar parte del guión de trabajo que se elaborará en la siguiente actividad.

* **Exponer algunas de las conclusiones** mediante la invención de un posible diálogo entre los personajes de una viñeta de cómic. Debe trabajarse la situación de la comunicación: el estatus de los personajes, su relación. Uso del *tu/usted*, el sistema pronominal, etc. Otras sugerencias son plantearse cómo expresar la ironía, el humor de la imagen a través del lenguaje, ...

Fuente: *El temps*, 1 de agosto de 1994

L'aigua tenia un preu



El passat divendres, 22 de juliol, el Consell de Ministres aprovava un transvasament Tajo-Segura de 55 Hm³. Perviuen, però, els obstacles polítics i econòmics envers

l'operació. La "guerra de l'aigua" no ha estat enterrada definitivament.

Sequera vol dir manca d'aigua. Això, en el codi més ancestral dels pobles s'identifica directament amb set. Que és com dir fam. I també mort. La mort eixuta i clevillada de la terra. Llavors, la foto fixa en la psicologia social és la de la desolació. I d'aquest sentiment a un altre igualment antic com és el de la propietat de l'aigua, hi ha un pam. I és precisament d'aquest concepte que parteix el Plan Hidrológico Nacional -PHN- que el Govern central vol aprovar. Combatre, al cap i a la fi, el dret sobre la propietat de l'aigua que tothom creu tenir i trans-

formar-lo en "propietat pública de l'aigua". Una filosofia solidària que comporta la pèrdua d'aquest dret, que és la gènesi mateixa del duel polític desencadenat durant les últimes setmanes al voltant del transvasament Tajo-Segura. Un duel al sol, anomenat "guerra de l'aigua", protagonitzat, d'un costat, pel president de la Junta de Castilla-La Manxa, José Bono; de l'altre, Joan Lerma, president de la Generalitat valenciana, i María Antonia Martínez, presidenta de Múrcia. Un duel que no s'ha acabat amb el "sí" al transvasament de 55 Hm³ donat pel Consell de Ministres el passat divendres, 22 de juliol.

"Fer comunitat". Bono amenaçava, tot just abans de l'aprovació, que si aquesta es produïa prepararia "actuacions sorpresa". I és que per molt que el PHN hi insisteixi, davant d'un problema com l'aigua no hi ha solidaritat. "La 'guerra de l'aigua' és un muntatge polític". Amb aquesta contundència s'expressa una font qualificada del Ministeri d'Agricultura per referir-se a l'esdeveniment polític que ha substituït immediatament al foc en l'atenció informativa dels últims dies. Es tracta d'aprofitar un sentiment ancestral com el de la fam a través de l'aigua i "fer comunitat". Vet aquí una de les conseqüències de l'estat de les autonomies. L'aigua, comenta l'esmentada font, a Castilla-La Manxa és com la bandera dels Estats Units d'Amèrica. És a dir, sagrada. L'objectiu és aconseguir que la gent se senti defensada contra un suposat greuge extern, el robatori de l'aigua pròpia. Concentrar la població d'aquella comunitat autònoma darrere d'un objectiu comú.

Fuente: *Avui*, 8 de noviembre de 1994

Generalitat i MOPTMA van signar un conveni per sanejar el llac i transformar les zones degradades

La recuperació de l'Albufera avança amb la depuració d'aigües

Ampliades les mesures de protecció del Parc Natural

Empar Marco
VALÈNCIA

El ministeri d'Obres Públiques i la Generalitat Valenciana han iniciat ja les actuacions de recuperació de l'Albufera, que prevenen la depuració de les aigües del llac, transformar les àrees degradades en espais naturals i remodelar la infraestructura viària de la zona. Actualment ja s'han posat en marxa sis sistemes de depuració i per al pròxim any és prevista la construcció de depuradores a l'Albufera sud.

A més d'aquestes actuacions, valorades en més de 30.000 milions de pessetes, el pla d'ordenació de recursos naturals ha ampliat les mesures de protecció del parc a tota la seva conca hidrogràfica.

Zona castigada

El Parc de l'Albufera, amb una superfície de més de 20.000 hectàrees, ha patit durant anys l'oblit i el deteriorament progressiu, a pesar del seu alt valor ecològic i paisatgístic. Tot i que avui dia hi ha el pla especial de protecció del Parc Natural de



Una pintada contrària a la transformació de l'Albufera en parc

l'Albufera, la seva fauna ha estat especialment castigada en els últims anys, a causa de la falta de renovació de l'aigua i dels pesticides, segons els tècnics de l'Administració autonòmica.

La Generalitat i el MOPTMA

van signar un conveni en el qual es perfilen tres eixos bàsics d'actuació que s'hauran d'enllestir abans del 1997 i que tenen un pressupost de prop de 30.000 milions de pessetes: el sanejament i la depuració, la infraes-

tructura viària i la regeneració del litoral.

En el aspecte del sanejament, ja s'han posat en marxa sis sistemes de depuració al Perelló, el Mareny, el Palmar, Pinedo, i una part dels col·lectors de la ciutat de València. El ministeri invertirà ara en les depuradores de la zona sud de l'Albufera. Està previst que a principis del 1995 s'adjudiquin les obres i comenci la seva construcció.

Fuente: *EL PAIS*, 24 de abril de 1993

El presidente de Aragón anuncia un referéndum sobre el estatuto

Manifestación masiva en Zaragoza por la autonomía plena y contra los trasvases

JAVIER ORTEGA, Zaragoza

Unas 100.000 personas se manifestaron ayer en Zaragoza en demanda de autonomía plena para Aragón y en contra de los trasvases de agua del Ebro a otras cuencas. La policía local cifró los manifestantes en unos 85.000, mientras que los organizadores elevaron la cantidad hasta casi 180.000. La convocatoria superó la cifra de participantes de la manifestación autonomista del año pasado, en la que se estima asistieron unas 130.000 personas.

El presidente del Gobierno aragonés, Emilio Eiroa, declaró al final de la marcha que la manifestación de ayer "es una advertencia al Gobierno central de que Aragón quiere autonomía plena y está en contra de los trasvases. Además, el pueblo aragonés ha demostrado que está por encima de los partidos". Eiroa añadió que hay que seguir luchando "sin dar un paso atrás a favor de la autonomía plena". El presidente regional anunció que pedirá la celebración de un referéndum popular sobre la reforma del estatuto. Tal petición la hará "lo antes posible, en cuanto se constituya el nuevo Gobierno, después de las elecciones".

La manifestación estuvo convocada por la llamada Mesa de Partidos (IU, CDS, Partido Aragonés y Chunta Aragonesista) y contó con el apoyo de diversas instituciones y colectivos: la Diputación y el Ayuntamiento de Teruel, la Asociación Aragonesa de Municipios, varias organizaciones empresariales, los sindicatos CC OO, UGT y USO, así como la Unión de Agricultores y Ganaderos, varios sindicatos y colegios profesionales, organizaciones de regantes, las cámaras de comercio e industria de Teruel y Zaragoza, así

como diversos grupos de partidos, juveniles, ecologistas y deportivos.

Las ejecutivas regionales del PSOE y del Partido Popular no apoyaron oficialmente la convocatoria, aunque dejaron libertad a sus militantes para asistir o no. Socialistas y populares no estaban de acuerdo con los lemas de las pancartas de cabeza (*Autonomía plena, ya y Trasmases, no*) ni con el contenido del manifiesto de los convocantes en el que se criticaba el pacto autonómico suscrito por Gobierno central, partido socialista y PP.

Miles de banderas

La manifestación se inició pasadas las 12.00 horas, en la Plaza de Aragón. Portaban las dos pancartas de cabeza representantes de los cuatro partidos organizadores. En segunda fila se encontraba el presidente aragonés y la mayoría de sus consejeros. La marcha transcurrió en un tono festivo y colorista, con miles de banderas y pancartas, así como globos de más de dos metros de altura, con los colores de la bandera de Aragón.

La marcha concluyó en la plaza del Pilar, donde se extendió una gigantesca bandera aragonesa, se entonó del *Canto*

a la libertad, de José Antonio Labordeta, y el Justicia de Aragón, Emilio Gastón, leyó el manifiesto final. Gastón se refirió a que "Aragón quiere a España y quiere la justicia y el agua para todos, pero se opone a los trasvases... Que no nos hablen de botijos, que no hagan demagogia ramplona, que no nos hablen de trasvases".

El Justicia señaló que la petición de "autonomía plena, ya, no es ninguna utopía. Es una reivindicación que nadie puede ignorar. Es una pretensión profunda y consecuente con nuestra historia, con nuestro presente y con nuestra voluntad de futuro. Es una idea integradora y solidaria, acorde con la España que queremos y que también nos pertenece".

En el manifiesto se propone "un pacto de Aragón. Un pacto olusionante para todos, sin excepciones, sin fisuras. Un pacto que recoja la voluntad de ser y de crecer de esta tierra. Un pacto que merezca el beneplácito de las Cortes aragonesas que lo han de sancionar".

Por otra parte, el Día de Aragón transcurrió en un tono festivo y con celebraciones en tres espacios: el edificio Pignatelli, sede del Gobierno autónomo, con exposiciones, recitales de música popular y conciertos; el parque del Tío Jorge, donde se sirvieron migas aragonesas y hubo animación popular, así como una carpa donde intervinieron los máximos representantes de la canción popular aragonesa, José Antonio Labordeta, Joaquín Carbonell y la Bullonera, que hacía 14 años no cantaban juntos.

ACTIVIDAD 2: CONFLICTO Y COOPERACIÓN ENTRE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Fuente: *El temps*, 1 de agosto de 1994





ACTIVIDAD 3: ELABORACIÓN DEL GUIÓN DE TRABAJO

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. ESTRATEGIAS DEL PROFESOR	OBJETIVOS
<p>* Los alumnos, organizados en grupos de trabajo, ordenarán las cuestiones que han surgido en las actividades anteriores. Algunas de ellas serán preguntas del tipo ¿qué es?, otras pueden ser hipótesis como, por ejemplo, las zonas industrializadas son las que tienen una renta mayor o las más habitadas.</p> <p>* Puesta en común y discusión dirigida por el profesor para definir el problema. El profesor debe reconducir las propuestas de los alumnos hacia la enunciación de una pregunta amplia, capaz de incluir a todas las demás. Otra estrategia es formular una pregunta donde se incluyan los términos: <i>desequilibrio territorial, desigualdad social y conflicto</i>. El problema puede ser también un conjunto de preguntas: <u>¿Por qué existen desequilibrios territoriales? ¿Cómo repercuten en las desigualdades sociales? ¿Por qué hay conflictos entre las Comunidades Autónomas?</u></p> <p>* Elaboración del guión de trabajo. Una vez acordado y definido el problema el profesor puede plantear dos preguntas para iniciar dicha elaboración: - <u>¿Qué necesitamos saber para responder al problema? y</u> - <u>¿qué tendremos que hacer para ello?</u> Es entonces el momento para retomar, una vez más, las cuestiones que han sido previamente ordenadas. El profesor dirige mediante una discusión, mediante preguntas o sugerencias la nueva ordenación de las cuestiones en función ahora del problema. Puede tenerse en cuenta la forma en que está organizada la secuencia de actividades de la unidad. Así las cuestiones pueden ordenarse en torno a los desequilibrios de tipo demográfico y los socioeconómicos. Ello puede servir para que el alumno sepa lo que va a tener que estudiar y para centrarse mejor en su trabajo.</p> <p>Asimismo se planteará el modo como se va a comunicar - oralmente y por escrito- los aprendizajes de esta unidad y sobre lo que los alumnos necesitan aprender para comunicarlos eficazmente mediante textos orales o escritos.</p> <p>* Plasmación del guión de trabajo en el cuaderno del alumno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenar las cuestiones que han ido surgiendo en las actividades anteriores. • Intervenir en una discusión aportando ideas y propuestas con objeto de mejorar el guión de trabajo. • Reconocer la formulación de un problema lo que supone conceptualizar "problema" como una situación para la que no se tiene una respuesta firme y no se sabe con certeza el modo de resolverla. • Reconocer la importancia de disponer de un guión de trabajo para poder orientarse en la búsqueda de una solución al problema, que implique la comunicación de sus conclusiones al resto de sus compañeros. • Aceptar que las aportaciones de todos enriquece y mejora el resultado de esta actividad, que es la elaboración del guión de trabajo.



ACTIVIDAD 4: DESEQUILIBRIOS DEMOGRÁFICOS: LA DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN EN EL TERRITORIO

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. ESTRATEGIAS DEL PROFESOR	OBJETIVOS Y CONTENIDOS
<p>* Presentación de la actividad. Enlace con el guión y la actividad inicial mediante la comparación del mapa de bienestar por CC.AA. con el de densidad de 1986.</p> <p>La pregunta clave es si la gente se concentra donde mejor vive, o lo que es lo mismo: ¿Coinciden los datos de ambos mapas? Una cuestión previa es plantear a los alumnos cómo se puede medir la concentración. En el caso de que desconozcan el término <i>densidad</i>, el profesor puede indicar brevemente su significado para que sea operativo en esta actividad. En este sentido, puede ser útil comparar mapas de densidad de diferentes escalas (Unión Europea, Comunidades Autónomas, Comunidad Valenciana) para observar cómo se modifica su significado según la superficie que tomemos como objeto de análisis. También el profesor puede informar, utilizando folletos de divulgación del INE o del IVE, sobre las fuentes demográficas, por ejemplo, el <i>censo</i>.</p> <p>Esta comparación les debe llevar a constatar que existe una desigual distribución de la población: la gente se concentra en determinados lugares, es decir, hay Comunidades Autónomas que tienen mayor densidad que otras.</p> <p>* Comparación de varios mapas de densidad correspondientes a diversas fechas para que el alumno constate que existe una progresiva concentración de la población a lo largo del tiempo.</p> <p>Las preguntas guía del profesor pueden ser: ¿qué cambios y qué continuidades observas? ¿por qué se han producido estos cambios? Ello tiene la finalidad de facilitar la emisión de hipótesis acerca de cómo se ha producido esta concentración y cuándo. Algunas de estas hipótesis pueden hacer referencia a los <i>movimientos naturales (mortalidad y natalidad)</i>, pero nos interesa que aludan a los <i>movimientos migratorios</i>.</p> <p>La comparación se hará oralmente. El profesor ofrecerá modelos y conectores apropiados para que los alumnos expongan sus observaciones. Dichos conectores se refieren a la contrastación de hechos (<i>en cambio, por el contrario</i>) y comparación (<i>así mismo, del mismo modo, igualmente</i>).</p> <p>* Verificación de las hipótesis acerca de los factores del proceso de concentración de la población.</p> <p>Se trata de que el alumno relacione el proceso de concentración de la población con los movimientos migratorios de los años 60. En efecto, hay una gran coincidencia entre las zonas emisoras y zonas cuya densidad disminuye. Y a la inversa se puede observar otro tanto. Por supuesto la coincidencia no es absoluta, pero sí lo suficiente para que sea plausible esta relación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualización de densidad como una magnitud relativa que depende de la población en un momento dado y la superficie. • Formalizar definiciones de conceptos mediante diversas estrategias: por ejemplo, evitar repetir en la definición lo definido. • Elaborar un mapa temático donde se represente la densidad de la población española según el censo de 1991. • Delimitar los cambios y continuidades en la distribución de la población española a través de la interpretación de mapas de densidad de diversas fechas significativas. • Utilizar con propiedad términos como movimientos migratorios, emigrantes, inmigrantes, éxodo rural, natalidad, mortalidad, crecimiento natural. • Formular preguntas acerca de los factores que explican la actual distribución de la población e incorporarlas al guión de trabajo (revisión del mismo) • Comparar dos o más mapas temáticos siguiendo un orden expositivo claro, diferenciando la descripción de lo observado de su análisis y comentario. • Obtener información de diversas fuentes en función de las preguntas formuladas, diferenciando aquella que es relevante de la que no lo es. • Dar cuenta mediante un texto escrito, un resumen, de las conclusiones obtenidas en esta actividad.

**ACTIVIDAD 4: DESEQUILIBRIOS DEMOGRÁFICOS:
LA DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN EN EL TERRITORIO**

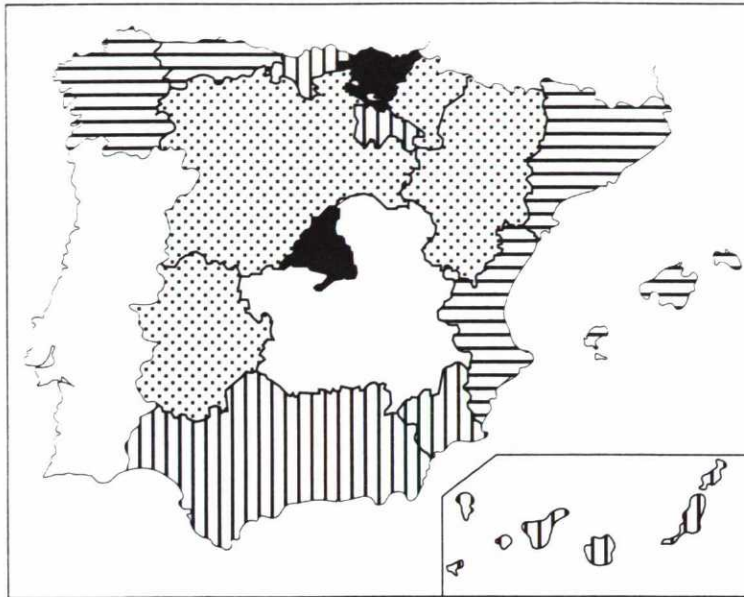
<p>* Relacionar dichos movimientos migratorios con el envejecimiento de ciertas regiones y elaborar explicaciones acerca de por qué esto es así. Esto debe llevar a que los alumnos recuerden que los emigrantes suelen ser jóvenes con lo cual la población de origen no sólo pierde este tipo de efectivos, sino que, además, disminuye sus posibilidades de reproducción (disminución de la Tasa de Natalidad). Es importante que los alumnos conceptualicen envejecimiento como una relación entre jóvenes (menores de 16 años) y ancianos (mayores de 65 años).</p>	
---	--

**ACTIVIDAD 4: DESEQUILIBRIOS DEMOGRÁFICOS:
LA DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN EN EL TERRITORIO**

EVOLUCIÓN DE LA DENSIDAD DE POBLACIÓN EN ESPAÑA (I)

Fuente: MÉNDEZ, R. y MOLINERO, F. (Coords.) (1993): *Geografía de España*, Barcelona, Ariel.

Densidad de población 1900

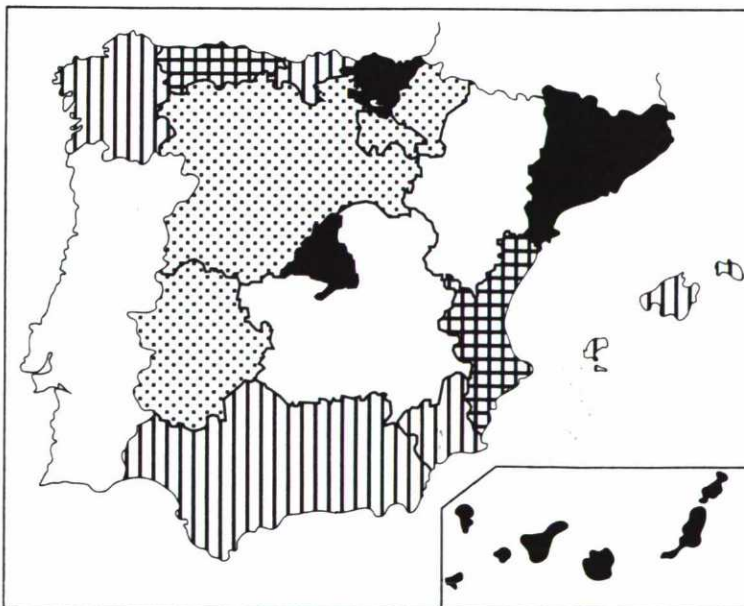


Habitantes/km²

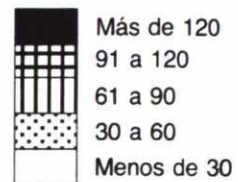


ESPAÑA: 37

Densidad de población 1960



Hab./km²



ESPAÑA: 60

ACTIVIDAD 4: DESEQUILIBRIOS DEMOGRÁFICOS:
LA DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN EN EL TERRITORIO

EVOLUCIÓN DE LA DENSIDAD DE POBLACIÓN EN ESPAÑA (II)

Fuente: MÉNDEZ, R. y MOLINERO, F. (Coords.) (1993): *Geografía de España*, Barcelona, Ariel.

Densidad de población 1975

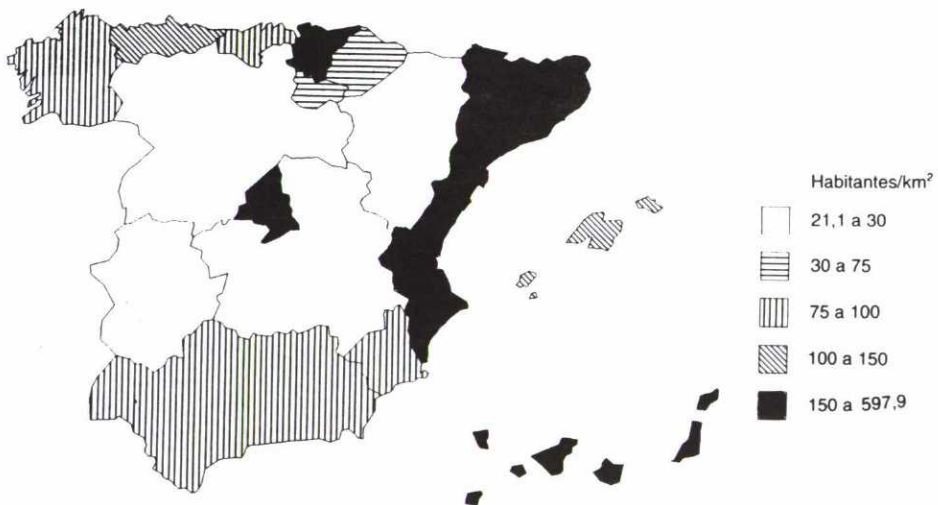
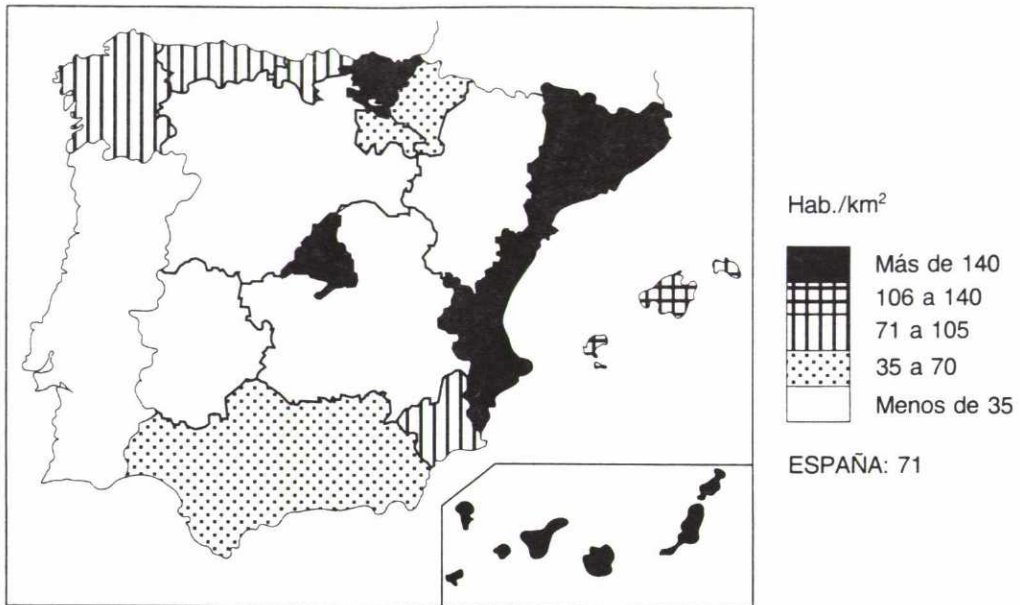


Fig 3-9. Densidad de población (1986).

**ACTIVIDAD 4: DESEQUILIBRIOS DEMOGRÁFICOS:
LA DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN EN EL TERRITORIO**

EVOLUCIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN EN ESPAÑA

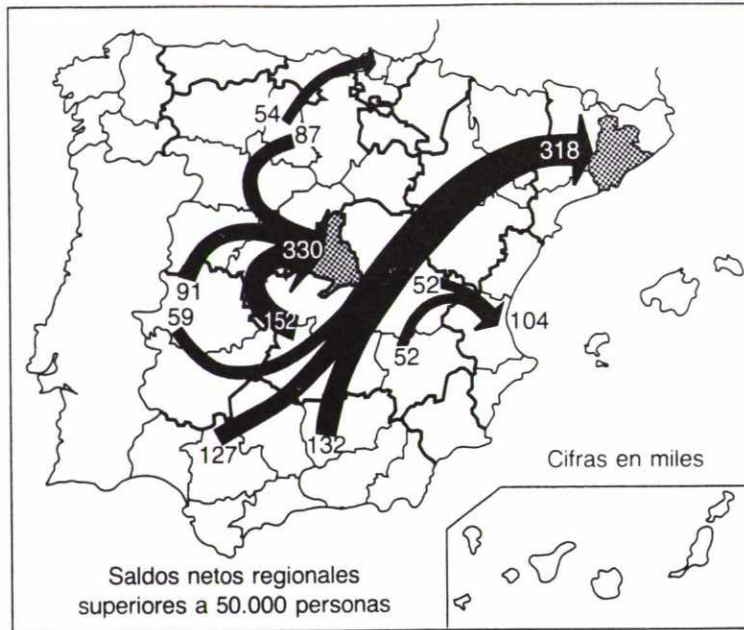
DENSIDAD DE POBLACIÓN POR AÑOS	CAMBIOS	CONTINUIDADES
1900		
1960		
1975		
1986		

ACTIVIDAD 4: DESEQUILIBRIOS DEMOGRÁFICOS:
LA DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN EN EL TERRITORIO

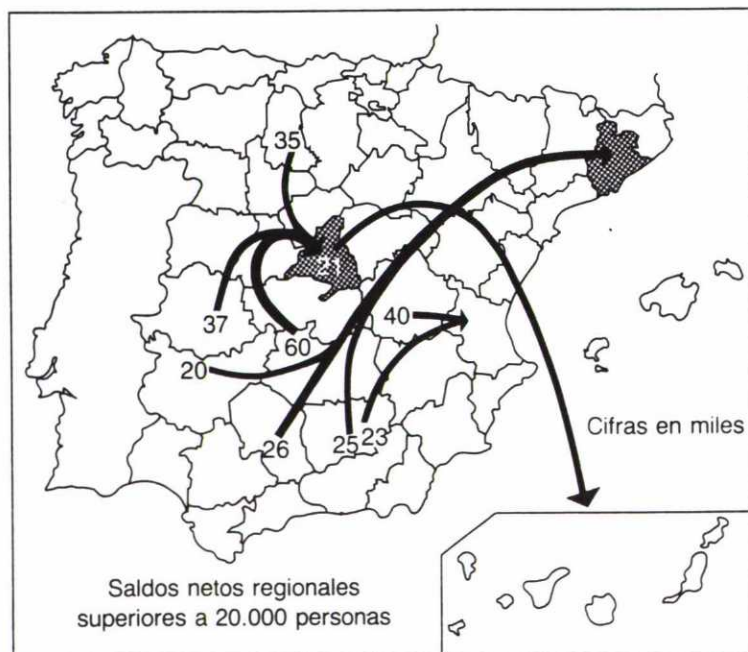
SALDOS MIGRATORIOS EN ESPAÑA

Fuente: MÉNDEZ, R. y MOLINERO, F. (coords.): *Geografía de España*,
Barcelona, Ariel, 1993.

a) 1961-1970



b) 1971-1975

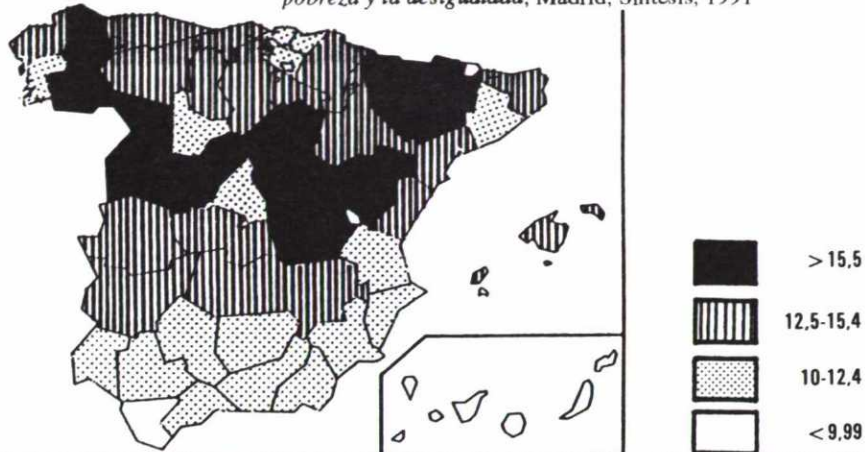


ACTIVIDAD 4: DESEQUILIBRIOS DEMOGRÁFICOS:
LA DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN EN EL TERRITORIO

EL ENVEJECIMIENTO DE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA

Proporción de ancianos en 1986

Fuente: LÓPEZ JIMÉNEZ, J.J. (1989), *Revista Española de Geriatria y Gerontología*. Reproducido en CÓRDOBA, J. y GARCÍA, J.: *Geografía de la pobreza y la desigualdad*, Madrid, Síntesis, 1991



Fuente: CÓRDOBA, J. y GARCÍA, J.Ma (1991): *Geografía de la pobreza y la desigualdad*, Madrid, Síntesis, p. 186-191. Reelaborado.

No todos los ancianos son iguales. Hay ciertos factores que contribuyen a acentuar o a dulcificar su situación social. Así algunos estudios muestran que los que no cobrannada por jubilación o pensión son principalmente mujeres que han sido arnas de casa o han realizado trabajos "llamados femeninos"; habitantes de núcleos rurales, de bajo nivel de instrucción, viudas, etc. Por el contrario, los que perciben ingresos por encima de 15.000 pesetas suelen ser hombres, de mayor nivel de instrucción, trabajadores de la industria y servicios y ámbitos urbanos o semiurbanos.

La marginación social de este grupo se entiende mejor se tenemos en cuenta su desarraigo familiar y social y que se manifiestan sobre todo, en la soledad. El rechazo familiar, y especialmente en los núcleos urbanos de tradición inmigratoria, la inadaptación al medio son factores de su marginación afectiva. Por ejemplo, en Madrid sólo el 16,9 por cien de los ancianos se marcha de vacaciones con sus hijos. Hay que recordar que más del 65 por cien de los ancianos de Madrid pasaron su infancia en otras regiones y, además, la mayoría de ellos (el 54 por cien) en municipios de carácter rural. El ambiente donde se criaron resulta, pues, muy diferente al que hoy les toca vivir en la ciudad.

El anciano, antes adulto cargado de responsabilidades, es ahora una persona sin incentivos. La jubilación y, sobre todo, la jubilación anticipada, genera importantes problemas al respecto. El jubilado acepta mal su desconexión y a menudo se automargina. Por otro lado, nuestros ancianos, en su mayoría parecen no gozar de la alegría de vivir que observamos en la tercera edad de otros países. bien a causa de las pensiones insuficientes, bien por motivos de salud o por cierta pobreza intelectual..., lo cierto es que aceptan mal su nueva soledad. Nuestra sociedad a fin de cuentas relega al anciano al papel de «abuelo». En el lenguaje coloquial de una importante parte de nuestra población abuelo y anciano son usados indistintamente.



ACTIVIDAD 5: LOS DESEQUILIBRIOS DEMOGRÁFICOS. LAS ACTIVIDADES ECONÓMICAS DE LA POBLACIÓN

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. ESTRATEGIAS DEL PROFESOR	OBJETIVOS Y CONTENIDOS
<p>* Presentación de la actividad: Hacer referencia al guión o a la primera actividad en la que se consideraba la tasa de paro como un indicador de bienestar. Utilizar los dos textos donde se hace referencia a la importancia del paro en nuestra sociedad y su relación con la pobreza. En dichos textos quedan apuntados algunos aspectos que se van a trabajar en la actividad como, por ejemplo, la economía sumergida.</p> <p>* Conceptualización de <i>población activa</i> y <i>población desempleada</i></p> <p>Al igual que en la actividad anterior una cuestión previa es plantearse el tipo de fuente que se va a utilizar. En este caso se trata de la Encuesta de Población Activa (EPA). Esto puede permitir acercarse a las características de esta fuente, a su fiabilidad. Para ello utilizaremos un reportaje periodístico donde se expone cómo se mide el número de parados se trata de ir precisando su significado e ir construyendo una definición precisa. Para ello se seleccionaran aquellos párrafos donde se describe el método para obtener información. Se contrastará el utilizado por la EPA y el del INEM para llegar a percatarse de las razones por las que las cifras que ofrecen no coinciden.</p> <p>* Constatar la desigual distribución del paro y de la población activa según las Comunidades Autónomas.</p> <p>¿Dónde hay más paro? ¿qué Comunidades disponen de mayor población activa? (Debe hacerse notar que aquellas regiones con más población tienen mayor población activa en números absolutos y, por tanto, un mayor potencial productivo). Pero también analizarán el paro siguiendo otros criterios: la edad, el sexo y el sector económico.</p> <p>Todo este trabajo se realizará a partir del análisis de diversos documentos. Uno de ellos puede ser una pirámide de edad donde se recojan las diferentes situaciones laborales de una persona (activa, parada, ocupada). Se puede pedir a los alumnos, si no lo han hecho ya, que traten de definirse según una de estas categorías o bien que lo hagan con personas de su familia u otras. De este modo, el profesor puede aprovechar para precisar el significado de estos conceptos. También puede sugerir sus limitaciones: ¿las amas de casa no son población activa? Pero, ¿una empleada del hogar sí lo es? Para ello se ofrecen documentos acerca del trabajo de la mujer.</p> <p>Los alumnos deben constatar no sólo las diferencias espaciales, sino también la distinta incidencia de esta problemática según el sexo y los grupos de edad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer algunos factores que explican las características del paro en el caso español. • Utilización de conceptos como <i>población activa</i>, <i>paro</i>, <i>economía sumergida</i>, <i>condiciones laborales</i>, <i>trabajo doméstico</i>, <i>trabajo remunerado</i>, <i>sectores económicos</i>. • Diferenciar marginación y discriminación social. Poner ambas situaciones en relación con la desigualdad social. • Calcular la tasa de actividad y la tasa de paro a partir de datos estadísticos. • Elaborar gráficas estadísticas que representen diversas magnitudes relacionadas con la estructura económica de la población. • Obtener información relevante a partir de fuentes escritas de diverso tipo. • Contrastar informaciones que sean contradictorias o no coincidentes. • Reconocer que los indicadores socio-económicos son relativos y su apreciación depende de la escala de análisis que se utilice. • Mostrar una actitud crítica hacia la forma de plantear los medios de comunicación el problema del paro. • Ser consciente de que las cifras ocultan, en ocasiones, las situaciones individuales de marginación.

**ACTIVIDAD 5: LOS DESEQUILIBRIOS DEMOGRÁFICOS:
LAS ACTIVIDADES ECONÓMICAS DE LA POBLACIÓN**

*** Comparar la situación del paro en España con otros países de la U.E.**

Se puede repartir el trabajo por grupos comparando el paro según la edad y el sexo de los países de la U.E. y preparar un pre-texto para exponer sus conclusiones oralmente al resto de la clase. Posteriormente, las conclusiones deben servir como base para elaborar un texto en el que se prestará atención a la construcción de los párrafos.

*** Relacionar el fenómeno del paro con otros como la economía sumergida y las condiciones laborales.**

Precisamente son los jóvenes y las mujeres los grupos de los que se nutre la mano de obra de empresas fraudulentas que también originan marginación y discriminación social. En cuanto a la discriminación también puede constatarse en relación a las condiciones laborales (menores salarios para las trabajadoras).

*** Emitir preguntas acerca de las causas del paro en España.** Una pregunta que debe ir atravesando toda la actividad es ¿por qué hay tanto paro? (la referencia sobre la que comparar debe ser la Unión Europea?)

ACTIVIDAD 5: DESEQUILIBRIOS DEMOGRÁFICOS: LAS ACTIVIDADES ECONÓMICAS DE LA POBLACIÓN

Fuente: CÓRDOBA, J. y GARCÍA, J.M^a (1991): *Geografía de la pobreza y la desigualdad*, Madrid, Síntesis, p. 194 (Reelaborado).

La sociedad en la que vivimos está basada en el trabajo. Por ello, el paro supone una marginación efectiva acompañada de una serie de consecuencias sociales, e incluso, psicológicas negativas. En nuestra sociedad, los grupos sociales cada vez más se establecen en función de la profesión. De ahí que el paro es, hoy por hoy, el mayor desencadenante de *marginación social*.

Para algunos investigadores el paro se hace equivalente a pobreza, en tanto que éste se concentra en jóvenes, minorías y bajos estratos de la sociedad. La realidad actual parece contradictoria: a pesar del mayor crecimiento económico, el paro ha aumentado. Al igual que la pobreza, la marginación y la frustración. A medida que ha ido aumentando la riqueza han ido aumentando también las desigualdades. Las víctimas del paro son los mismos parados y por extensión las haciendas públicas, pues, los parados no aportan ingresos a éstas. Los beneficiados son aquellos que demandan mano de obra ya que al ampliarse el número de parados pueden obtener su fuerza de trabajo con menores salarios.

Fuente: CÓRDOBA, J. y GARCÍA, J.M^a (1991): *Geografía de la pobreza y la desigualdad*, Madrid, Síntesis, p. 203-4 (Reelaborado).

En el 13 % de los hogares, el cabeza de familia está parado. Este grupo es el que dispone de alguna ayuda como el *subsidio de paro* o incluso trabajos de *economía sumergida* fraudulentos. Estas medidas, a pesar de ser en algunos un fraude o siendo los subsidios suficientes o precarios, lo cierto es que suavizan la conflictividad social. Hay que tener en cuenta que si bien el parado es un individuo, los efectos de su situación afectan a toda su familia. Algunos investigadores señalan que los hijos (entre seis y catorce años) de padres desempleados sufren algunos efectos negativos:

- pérdida de prestigio con respecto a sus compañeros,
- dificultades emocionales, bajo rendimiento escolar,
- pérdida de la autoridad del padre en las relaciones familiares,
- complejo de inferioridad, trastornos nerviosos, etc.

Estas consecuencias son más graves en los grupos de los más jóvenes y varía también dependiendo de si se trata de chico o chica.

Fuente: *EL PAIS*

Las paradojas de la EPA

CARLOS ELORDI
Madrid

Pero, ¿de verdad hay 3.545.950 parados en España? Si parado es quien, por carecer de trabajo, no puede hacer frente a sus gastos mínimos de subsistencia, indudablemente no. Los primeros en decirlo son los responsables de la polémica Encuesta de Población Activa (EPA) del Instituto Nacional de Estadística (INE): sólo el 9,7% de los parados se consideran "pobres"; es decir, creen que están situados por debajo de lo que ellos mismos opinan que es la línea de la pobreza.

Si en España hubiera tantos parados como indica la EPA este país no podría soñar con entrar en una Europa unida: eso vino a decir en mayo el presidente de la Comisión de la CE, Jacques Delors. Un estallido social sería inevitable si los subsidios no paliaran el problema: los perciben el 75% de los parados que tienen derecho a esa asistencia, porque anteriormente han tenido un trabajo remunerado. Son cerca de dos millones de personas. La media de las percepciones está en torno a las 65.000 pesetas mensuales.

Otro paliativo es la economía sumergida, cuyas dimensiones se desconocen pero que podría estar creciendo al calor de la actual crisis económica y no precisamente en los sectores —el calzado o el textil, por ejemplo— en los que se extendió al final de la década de los setenta. La solidaridad familiar es fundamental: el 35% de los parados son jóvenes de menos de 25 años. La mayor parte de ellos vive con sus padres. La economía familiar se resiente gravemente del problema: pero ésas son las condiciones de supervivencia de buena parte de ese 25% de hogares españoles en los que hay, al menos, un parado.

La EPA no es, sin embargo, la crónica trimestral de un drama humano, sino una fría investigación que trata de cuantificar el número de personas que quieren

¿Cuántos parados no dicen la verdad?

entrar en el mercado de trabajo, o volver al mismo, y no lo consiguen. La EPA es la única información válida al respecto.

Un total de 64.000 hogares españoles reciben trimestralmente la visita de un encuestador. La cumplimentación del cuestionario dura cerca de una hora. El hogar seleccionado participará 6 veces (es decir, durante 18 meses) en la encuesta. Luego será sustituido por otro. Es preciso que, al menos, uno de los miembros del hogar, pero basta con uno solo, conteste a las preguntas para que la encuesta sea válida. Surge aquí una primera cuestión: ¿está en condiciones la persona que contesta de responder con precisión a preguntas que afectan a otros miembros de su familia? ¿Sabe la madre el número de horas que trabaja su hijo? Sin duda, muchas veces sí, pero probablemente no siempre.

La pregunta clave de la EPA es la siguiente: "Además de cumplir el servicio militar, ¿realizó alguna actividad laboral la semana pasada, aunque sólo fuera durante una hora?" Quien diga que no, puede ser un parado: y parado, para la EPA, es quien se encuentre en alguna de estas tres situaciones: quien no haya tenido un empleo en la semana anterior; quien haya buscado de una manera efectiva un empleo el mes anterior o quien esté disponible para trabajar en las dos semanas siguientes: cruzando las respuestas se llega al resultado final.

¿Engañan los encuestados? "El gran problema de las estadísticas españolas, que no tienen nada que envidiar a las mejores del mundo, es que los ciudadanos no tienen la necesaria conciencia cívica de lo importante que es informar", según el veterano estadístico Julio Alcaide. El problema está en que es imposible saber cuántos no dicen la verdad.

La comparación de los datos de la EPA con los del Registro de parados del Inem no lo resuelve. En junio de este año la encuesta del INE

daba 890.000 personas en paro más que el citado registro. Problemas metodológicos explican, en parte, esas diferencias: el Inem no computa como parados a los estudiantes menores de 25 años, aunque busquen trabajo, y asegura que son 293.768 personas. Ni tampoco computa a los trabajadores eventuales agrarios que tengan un subsidio (los del Plan de Empleo Rural). La EPA, lógicamente sí: y en junio eran 298.902. Ello aclara parte de las diferencias. Pero, además, ¿no engañan también los que se inscriben en el registro? Hasta hace cinco años sus cifras eran superiores a las de la EPA y ello, entre otras cosas, porque la inscripción podía dar derecho a percibir becas de formación profesional y otros subsidios. En la actualidad esos incentivos han desaparecido prácticamente.

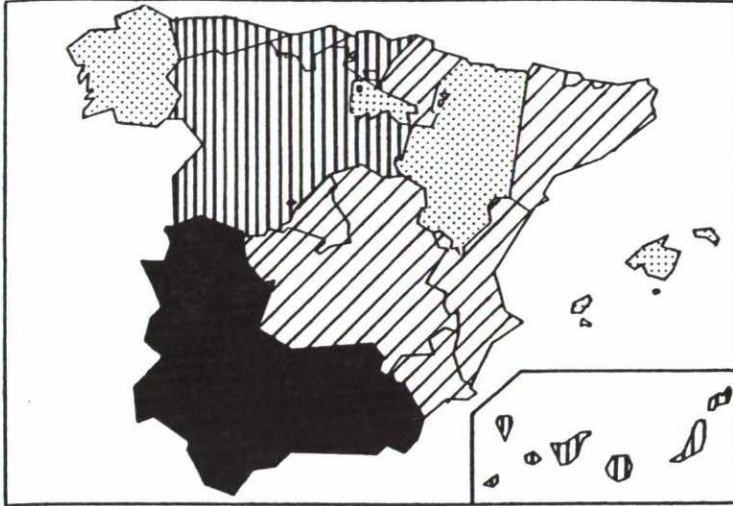
La paradoja es que mientras 3.067.400 parados de la EPA aseguran estar inscritos en el registro, en éste sólo figuran 2.505.600 personas. ¿Qué culpa tienen de ello las mujeres? El crecimiento del paro femenino, que es también consecuencia del espectacular aumento de la población activa femenina que se ha registrado en la última década, es uno de los motivos del incremento del desempleo: un estudio del sociólogo Luis Toharia concluye que en los próximos 10 años tendrían que crearse 2,5 millones de empleos nuevos para atender al crecimiento de la población activa que se derivará también de la incorporación de la mujer al mercado de trabajo. Entre otras cosas, más de la mitad de los universitarios son mujeres.

La EPA contabiliza casi medio millón de parados más que el Inem. ¿Cuántas de ellas son mujeres que deciden buscar trabajo a raíz de que el marido o el padre o el hermano se haya quedado o tema quedarse en paro?

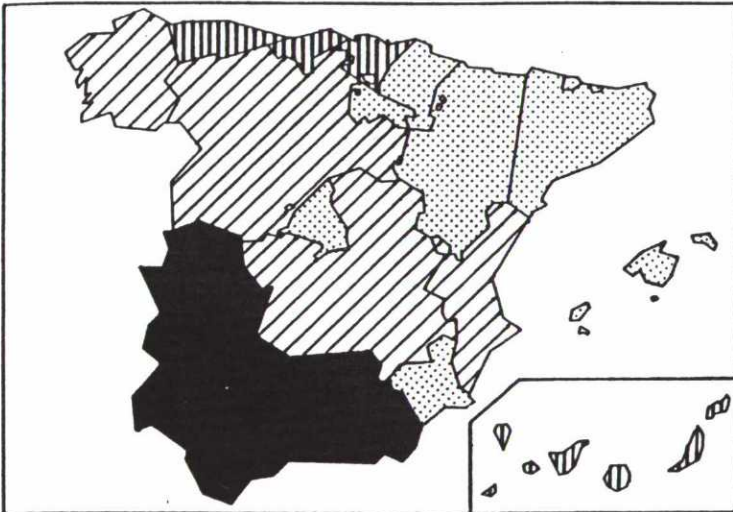
ACTIVIDAD 5: DESEQUILIBRIOS DEMOGRÁFICOS:
LAS ACTIVIDADES ECONÓMICAS DE LA POBLACIÓN

EL PARO EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

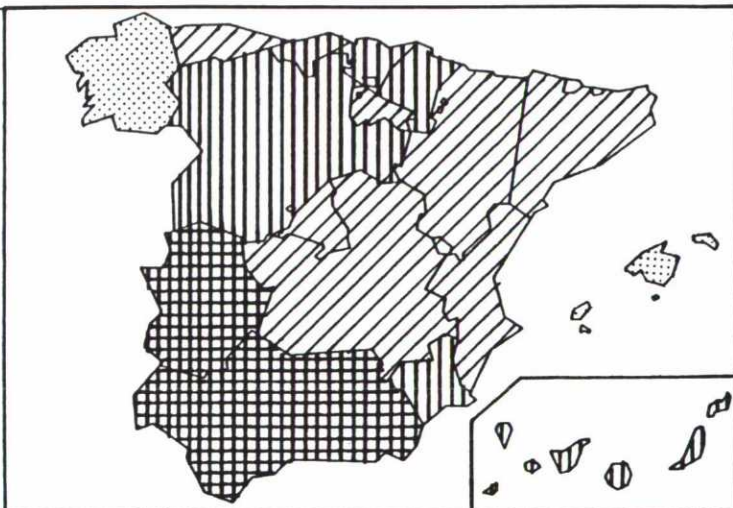
Fuente: CÓRDOBA, J. y GARCÍA, J.M.^a (1991): *Geografía de la pobreza y la desigualdad*, Madrid, Síntesis



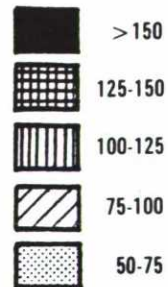
PARO TOTAL:
ESPAÑA = 100



PARO MASCULINO:
ESPAÑA = 100



PARO FEMENINO:
ESPAÑA = 100

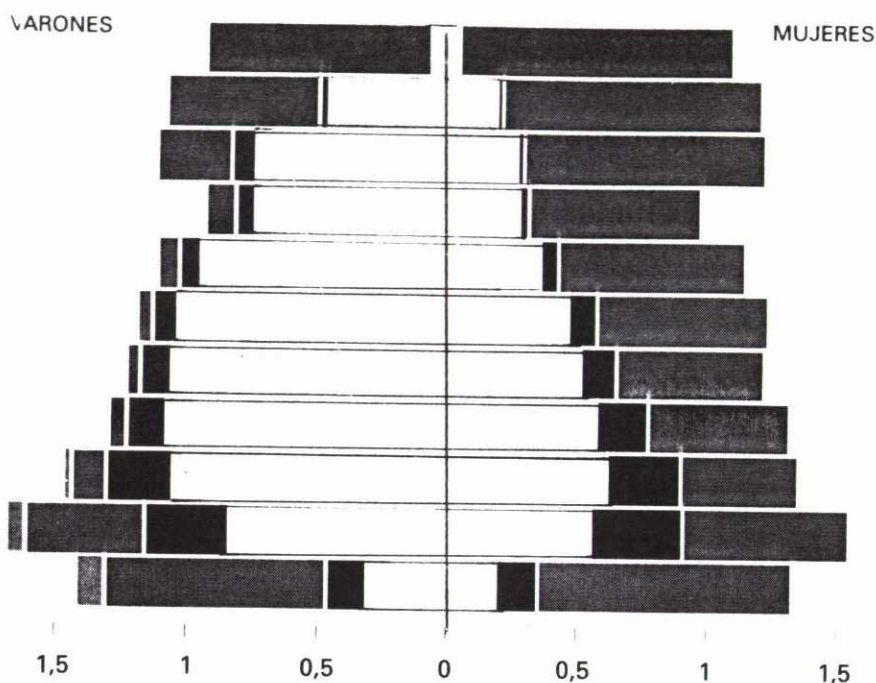


FUENTE: E.P.A. 1/89: Elab.: J. CÓRDOBA J.M.G.^a ALVARADO.

ACTIVIDAD 5: DESEQUILIBRIOS DEMOGRÁFICOS:
LAS ACTIVIDADES ECONÓMICAS DE LA POBLACIÓN

PIRÁMIDE DE LA POBLACIÓN SEGÚN SU RELACIÓN CON LA
ACTIVIDAD ECONÓMICA (según millones de personas)

Fuente: *España en cifras. Encuesta de Población Activa (EPA). 1992*



Ocupados
 Parados
 Inactivos
 Servicio Militar

Tasas (en %)

Edad	Tasa de actividad	Tasa de paro
65-69	5,3	3,6
60-64	30,4	6,9
55-59	48,1	10,8
50-54	59,2	10,0
45-49	64,5	10,6
40-44	70,4	12,1
35-39	74,7	14,2
30-34	76,6	17,6
25-29	78,7	24,4
20-24	63,9	32,7
16-19	29,8	38,9
Total	48,9	18,4

**ACTIVIDAD 5: DESEQUILIBRIOS DEMOGRÁFICOS:
LAS ACTIVIDADES ECONÓMICAS DE LA POBLACIÓN**

**GANANCIA MEDIA POR TRABAJADOR AL MES POR SECTORES ECONÓMICOS. PAGOS
TOTALES CON HORAS EXTRAORDINARIAS**

Fuente: I.N.E. Trimestre 4/1993

SECTOR ECONÓMICO	Hombres	Mujeres
Industria	226753	151318
Construcción	168197	147753
Servicios	219457	155768
Total	214001	153829

**GANANCIA MEDIA POR TRABAJADOR AL MES POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS.
PAGOS TOTALES CON HORAS EXTRAORDINARIAS**

Fuente: I.N.E. Trimestre 4/1993

Total	Varones	Mujeres	
184.115	195.231	137.526	Andalucía
210.339	225.331	153.786	Aragón
215.317	225.046	161.702	Asturias (Principado de)
192.249	208.907	149.467	Baleares (Islas)
168.703	178.689	136.864	Canarias
199.914	212.815	139.102	Cantabria
193.418	201.361	149.928	Castilla y León
158.090	168.231	117.327	Castilla - La Mancha
202.289	223.946	145.178	Cataluña
178.058	190.963	136.780	Comunidad Valenciana
165.063	178.382	118.258	Extremadura
170.393	177.122	139.043	Galicia
234.774	248.194	190.099	Madrid (Comunidad de)
161.180	176.516	116.246	Murcia (Región de)
207.752	218.537	166.801	Navarra (Comunidad Foral)
250.750	259.607	211.948	Pais Vasco
177.705	187.574	139.120	Rioja (La)

ACTIVIDAD 5: DESEQUILIBRIOS DEMOGRÁFICOS: LAS ACTIVIDADES ECONÓMICAS DE LA POBLACIÓN

EL TRABAJO DOMÉSTICO, UN TRABAJO INVISIBLE

Fuente: ASCÓN, R. y otros (1989): *Geografía. 3. Trabajo, producción y espacio industrial*, Barcelona, Crítica, pp. 75-78.

Constituyen el trabajo doméstico todas aquellas tareas que se realizan en el ámbito del hogar, dentro de la casa, y que sirven para mantener y reproducir a las personas que componen el núcleo familiar. Es un trabajo no remunerado y precisamente por ello no se contabiliza en la estadística oficial; por tanto es como si no formara parte de lo que se considera trabajo productivo, es decir, del trabajo que produce bienes y servicios para ser intercambiados por dinero en el mercado. Los bienes y servicios que se producen dentro de la casa son consumidos, normalmente, en el mismo hogar por los miembros de la familia. En este sentido, no se considera trabajo «real», no está reconocido y constituye lo que algunos autores denominan un «trabajo invisible» o «inexistente». Sólo tiene valor social cuando se lleva a cabo para otros cobrando. Sin embargo, se trata de un trabajo vital e imprescindible, y su contribución al funcionamiento de la sociedad es enorme. Se estima que el trabajo doméstico no remunerado realizado en los países industrializados representa del 25 al 40 por 100 del Producto Nacional Bruto según los estados. Aún hoy en día, es el trabajo más abundante.

Las tareas domésticas de la mujer y la jornada de trabajo

En el hogar se realizan trabajos muy variados y por ello mismo de difícil clasificación. La valoración social del trabajo doméstico es muy baja. Todas las mujeres «saben hacerlo» y no se necesita una gran especialización. Entre los más importantes cabe señalar:

- El cuidado y crianza de los pequeños: alimentación, higiene, protección, estimulación psicomotora y psicológica.
- El cuidado de ancianos y enfermos. Se estima que en el mundo industrializado las mujeres prestan en el propio hogar el 70 por 100 de la atención de salud para las personas ancianas.
- Tareas de mantenimiento: limpiar, comprar, cocinar, lavar y planchar la ropa, etc.

Además de todo ello, muchas mujeres casadas ayudan al marido en su tarea profesional: hacen de enfermeras en el caso de los médicos, de secretarías, de mecanógrafas... No todas estas actividades ocupan el mismo tiempo ni tienen la misma periodicidad:

algunas son diarias, otras semanales, mensuales, etc. Una son muy repetitivas y rutinarias, otras más creativas.

La jornada media de un ama de casa a tiempo completo se establece alrededor de las nueve horas diarias. Si descontamos a las mujeres de más de 65 años, la cifra se eleva a 11 horas y 30 minutos, o sea a unas 80 hora semanales. Las diferencias son, no obstante, muy notables entre países y clases sociales.

Las mujeres que compaginan un empleo remunerado con el trabajo doméstico se ven obligadas a realizarlo en menos tiempo, a costa de su tiempo libre y con la ayuda de electrodomésticos o sirvientes entre las clases más altas.

Hoy en día, este trabajo es menos fatigoso que antes, sobre todo en los países desarrollados. Se ha calculado que la reducción de tiempo que se consigue con el uso de electrodomésticos es mínima, ya que estos aparatos deben mantenerse y el tiempo ahorrado se compensa por la mayor exigencia en el trabajo hecho y en el cuidado y educación de los hijos.

Hay que tener en cuenta, además, que es un trabajo para el cual no existen las vacaciones, ni los días festivos (siempre hay que cocinar, fregar platos...). Tampoco existen horarios fijos, ni jubilación. Exige una continuidad y muchas de las tareas no pueden aplazarse. Es también corriente que se realicen dos o tres tareas a la vez (se cocina mientras se ayuda a las criaturas a hacer sus deberes escolares y la lavadora está en marcha), lo cual dificulta aún más la contabilización de las horas trabajadas.

Estas jornadas tan amplias o doble jornada producen un gran cansancio corporal y psíquico, cuando no sentimientos de culpabilidad (por no hacer el trabajo bien hecho, no tener suficiente tiempo para estar con los hijos, etc.). La colaboración masculina, a pesar de que ha aumentado en los últimos años, continúa siendo en la mayoría de los casos más simbólica que real. Normalmente es sólo ocasional, en caso de enfermedad de la mujer, por ejemplo, o se reduce a tareas muy concretas y más cualificadas: acompañar a las criaturas a la escuela, bricolaje, compra de según qué productos, jardinería, mantenimiento del automóvil... En caso de existir esta colaboración, es siempre en forma de «ayuda», la responsabilidad continúa siendo de la mujer y en muy pocos casos se comparte.

ACTIVIDAD 5: DESEQUILIBRIOS DEMOGRÁFICOS: LAS ACTIVIDADES ECONÓMICAS DE LA POBLACIÓN

LA ECONOMÍA SUMERGIDA

Fuente: A. Misse: "El tercer mundo en casa", en *EL PAIS*, 28 de octubre de 1984. Citado por: ASCÓN, R. y otros: *Geografía. 2. Trabajo, producción y espacio industrial*, Barcelona, Crítica, 1989

El trabajo informal hace referencia a toda aquella actividad laboral que está al margen de la legalidad y, por tanto, es clandestina. Este no es un fenómeno nuevo de nuestra sociedad, pero es evidente que a partir de la crisis de 1973 ha aumentado considerablemente.

Este tipo de trabajo se manifiesta de distintas maneras y abarca una amplia gama de actividades, desde las legales a las ilegales, tales como la prostitución, el contrabando, el tráfico de drogas, la trata de blancas, y oficios tan variados como los masajistas, acompañantes, médiums, curanderos, videntes, quirománticos, jugadores callejeros, mensajeros, repartidores, vendedores de lotería, sirvientes por horas..., o trabajos realizados a domicilio, como la confección, zapatería, artesanía, montajes eléctricos, marroquinería, «canguros», trabajos mecanografiados, etc. Podrían incluirse también los trabajos de algunos pluriempleados: profesores, policías, administrativos, contables... Pero sobre todo hace referencia a todas aquellas actividades realizadas en un mismo espacio por empleados no declarados que obtienen unos productos que competirán en el mercado con los de la economía formal. En este apartado trataremos precisamente de estos últimos.

El trabajo informal se define como aquel sector de la economía donde abundan los trabajos serviles, con bajos salarios, y con una relación directa entre subordinado y controlador, sin tradiciones laborales consensuadas y con predominio de fuerza de trabajo procedente de sectores marginales en el que se efectúa una producción de mercancías y servicios al margen de la legislación oficial.

Como ya se ha visto, es en el trabajo informal donde se encuentra el mayor número de población activa desempleada (mujeres, jóvenes y minorías étnicas). Todo aquel sector de población que ocupa los lugares más marginales de nuestra sociedad y que se va a encontrar a su vez con escasa movilidad en el empleo.

Sin embargo, actualmente no se condena con rigidez el funcionamiento de la economía sumergida. Ésta es vista como un factor de ajuste de la economía, tanto para el sector empresarial como para la mano de obra, a pesar de que las

consecuencias laborales para la fuerza de trabajo sean negativas. Dicha situación recuerda las condiciones laborales del inicio de la industrialización, al mismo tiempo que distorsiona los datos macroeconómicos de cualquier sector de la economía que se pretenda analizar.

Para el mundo empresarial la economía sumergida goza de múltiples ventajas: por un lado, no necesita incorporar innovaciones tecnológicas en las nuevas empresas, ya que éstas utilizan instrumentos y máquinas de las empresas que cerraron en periodo de crisis. Por otro, favorece las condiciones de acumulación de beneficios (salarios bajos, ninguna necesidad de satisfacer ni cuotas a la seguridad social ni impuestos al Estado, y ahorro de las pagas de vacaciones y extras, no tienen limitaciones en la jornada laboral ni se han de enfrentar a huelgas y luchas sociales). Así, los precios de sus productos son inferiores a los de la economía formal, y estas empresas pueden dejar de producir o cambiar en el momento en que la demanda varíe.

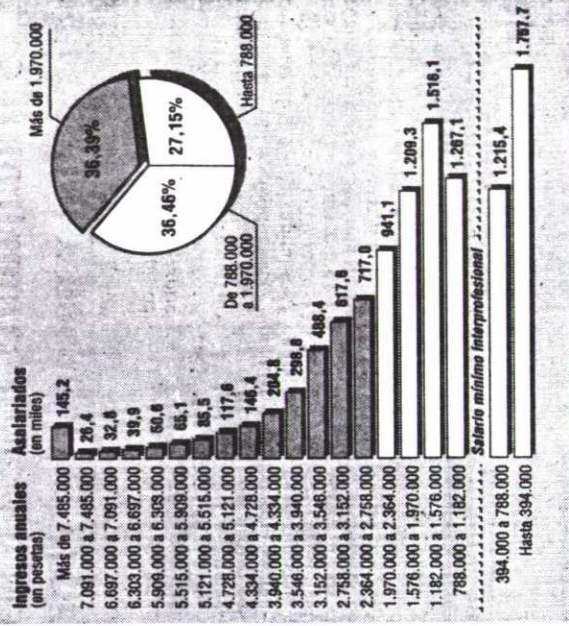
A los trabajadores, la economía sumergida les proporciona unos ingresos mínimos y les soluciona momentáneamente su situación. Pueden aceptar estos bajos salarios porque reciben otras formas de asistencia social y porque estos ingresos contribuyen a la precaria economía familiar. Sin embargo, los salarios que cobran son exiguos, no disponen de ningún derecho laboral ni de representación sindical, así como tampoco pueden especializarse y mejorar su cualificación para ascender de categoría. Su trabajo y su experiencia no constan en lugar alguno. Así, se enfrentan a una situación laboral que globalmente está al margen de las conquistas que los sindicatos consiguieron en el último siglo.

En definitiva, mientras el sector formal de la economía exige cada vez más una cualificación adecuada a las nuevas necesidades y una experiencia reconocida, estos trabajadores mujeres, jóvenes, inmigrantes ilegales, obreros poco cualificados se emplean en un mercado laboral sin perspectivas

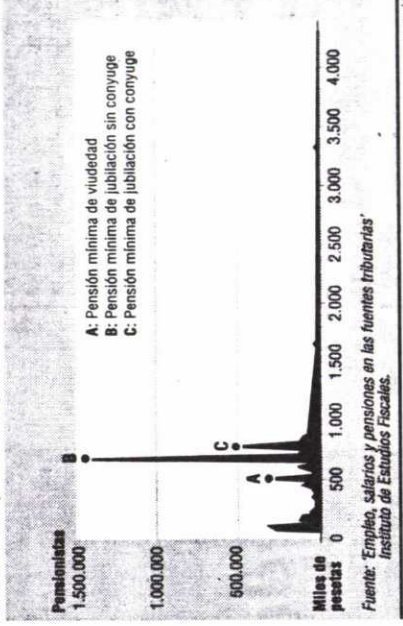
Fuente: EL PAIS, 31 de diciembre de 1994

Ingresos declarados a Hacienda en 1993

Más del 60% de los asalariados percibe menos de 2 millones al año



Distribución de pensionistas por cantidades percibidas anualmente



EL PAIS

El sueldo de las mujeres es el 61% del de los hombres

Las empresas declaran que el 27% de sus trabajadores no llega al salario mínimo

CONCHA MARTÍN, Madrid
Un porcentaje importante (el 27%) de los asalariados cobraron en 1992 sueldos por debajo del salario mínimo interprofesional. Este es uno de los principales resultados de la estadística sobre empleo, salarios y pensiones en las fuentes tributarias, elaborada por el Instituto de Estudios Fiscales por primera vez en España. De este informe se desprende que las mujeres cobran menos sueldo que los hombres en la empresa privada (el 61%) y que la mayor parte de los pensionistas obtienen las prestaciones mínimas en cada modalidad.

El estudio, presentado hace unos días, está realizado en base a la declaración anual de retenciones que, sobre 17 millones de asalariados, presentaron durante el mes de enero pasado más de un millón de entidades (1,076 millones entre empresas, la Seguridad Social, etcétera) sobre los pagos efectuados en 1992. En estas declaraciones anuales, una empresa, por ejemplo, debe informar a Hacienda no sólo de la retención practicada en todo el año a sus empleados, sino también del sueldo abonado.

La explotación por primera vez de estos datos tributarios a efectos económicos tiene la virtud, frente a la estadística tradicional, de que proporciona una medida directa de sueldos y pensiones en base a datos individualizados. Pero presenta también algunos inconvenientes. Por ejemplo, que a la hora de medir el empleo está sesgada al alza porque no descuenta la rotación que se da en los puestos de trabajo, lo que tiene un efecto importante dado el gran número de contratos temporales y a tiempo parcial. Tampoco incluye, como

mente, cuenta como asalariado a alguien que sólo haya trabajado un día durante todo el año; pero lo cuenta una sola vez, independientemente del número de empleos que haya tenido.

Otro de los datos que se conoce por primera vez sobre una base individualizada es la diferencia salarial entre hombres y mujeres. Así, según el estudio, en ese año el 31% de los empleados de las empresas privadas eran mujeres y, el resto, hombres. Además de ser menos, sus sueldos también eran más bajos. Así, las retribuciones de las mujeres representaron algo más de la mitad de las percibidas por los hombres. En las administraciones públicas, las diferencias son menores. Aquí cerca de la mitad eran mujeres (45%) y cobraban el 90%.

La información sobre pensiones también es relevante, ya que indica una distribución "perversa": la mayor concentración de perceptores se produce justo en los mínimos en cada una de las modalidades (de vejez, jubilación con conyuge y sin conyuge).

Economía oculta

Según el catedrático Luis Toharia, este porcentaje tan importante tiene dos posibles explicaciones: "que exista un problema de ocultamiento de rentas; es decir, que haya parte del salario que se pague fuera de la nómina o que hayan un importante nivel de empleo a tiempo parcial o temporal". La encuesta, efectiva-

Orcasitas, San Fermín y Palomeras Sureste son los barrios más deprimidos

El sureste de la ciudad sufre las mayores cotas de paro, analfabetismo, fracaso escolar y pobreza

BEGOÑA AGUIRRE. Madrid El próximo martes, los Reyes visitarán los distritos del sureste, en los que viven el 40% de los habitantes de la capital. Son barrios donde la fuerte inversión en ladrillo de la últi-

ma década ha barrido 40.000 chabolas, pero, una vez conseguidas viviendas dignas y equipamientos, en estos vecindarios bullen los problemas sociales, que afectan sobre todo a los jóvenes. Carabanchel, Latina, Puente de

Vallecas, San Blas, Vicálvaro, Villa de Vallecas, Villaverde y Usera, ocho de los 21 distritos madrileños, concentran los mayores índices de paro, analfabetismo, fracaso escolar, chabolismo y pobreza de la ciudad.

En Madrid también se puede hablar de la desigualdad social norte-sur. El malestar creado por esta situación estalla en momentos concretos, como ocurrió en el otoño de 1991, cuando la oposición de unos vecinos de Villaverde a la construcción de un asentamiento gitano en Los Molinos destapó la caja de los truenos. A pesar de las acusaciones de racismo, miles de personas se manifestaron en el sur contra la droga dejando entrever una preocupación más honda.

Carlos Lles, sociólogo-urbanista y director de un estudio sobre la periferia sureste encargado por la Comunidad de Madrid a partir de aquellas protestas de hace tres años, considera que el principal problema de estos ocho distritos no es la falta de equipamientos. "Existen carencias sanitarias y deportivas, y también hay distritos, como Villaverde, con deficiencias medioambientales, pero esas no son las causas fundamentales del malestar urbano de estos barrios", asegura.

"El problema es que estos inmigrantes, que colonizaron la periferia sur construyendo sus chabolas en lo que era entonces la sala de máquinas de la ciudad, esperaban un futuro para sus hijos que no se ha cumplido por la crisis económica y el encarecimiento del precio de la vivienda", añade Lles.

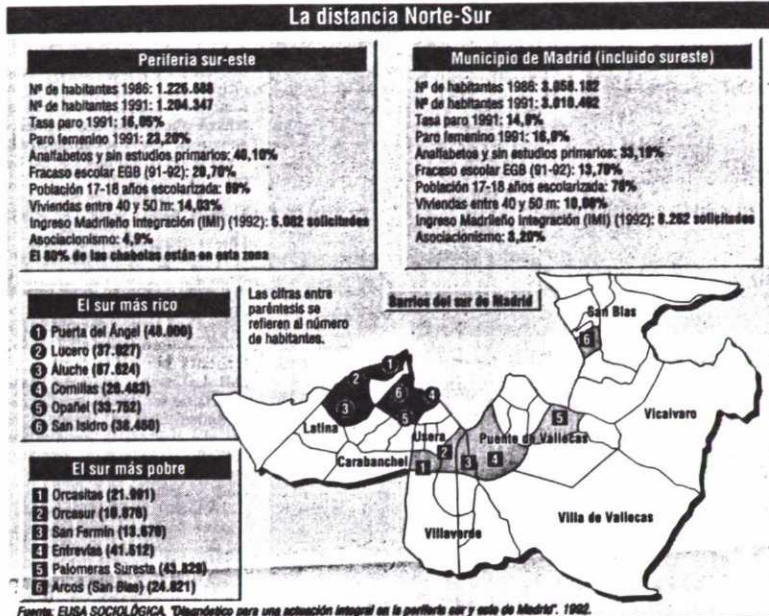
"Lucharon por conseguir un piso digno y cuando ya lo logran ven que sus hijos tienen colegios suficientes, pero el fracaso escolar se dispara; no encuentran trabajo y si quieren emanciparse se ven obligados a conquistar otra periferia más al sur porque en sus barrios o no hay viviendas libres o son muy caras", apostilla. "Sus expectativas no se han cumplido y la solidaridad que existía hace una década, cuando reivindicaban barrios dignos, ha desaparecido, con lo que se comienza a ver al marginado (drogadictos, gitanos) en el origen de todos los males", concluye.

Un paro del 16%

Los datos del estudio, a partir del último censo de 1991, demuestran la polarización de la ciudad. Si un 14,9% de los madrileños estaba ese año en paro, en estos ocho distritos del sur el porcentaje ascendía al 16,05%. Y la tendencia se mantiene igual. Si en toda la ciudad hay un 33% de mayores de 10 años analfabetos y carentes de estudios, en el sureste es el 40%.

Los problemas escolares constituyen una fuente importante de quebraderos de cabeza. El 20% de los alumnos de primaria de estos distritos no consiguen obtener el graduado escolar, cuando en toda la ciudad es sólo un 13,7% el porcentaje de chavales que se quedan sin esta titulación básica.

El fracaso escolar se concentra especialmente en menos de



Formación y viviendas para los hijos

B. A. Madrid Los vecinos de los ocho distritos del sureste exigen soluciones a sus problemas. El presidente de la asociación de vecinos del Tercio del Terol (Carabanchel), Nicolás Sánchez, considera que uno de los principales problemas de su barrio (38.450 habitantes) es la falta de vivienda asequible para los jóvenes. Otro, la venta de droga, especialmente en el cercano poblado chabolista del Cerro Mica.

Jorge Fernández, presidente de la asociación de vecinos de Los Cármenes (Latina) (13.931 habitantes), considera importante para su zona que

se dismantelen las 217 chabolas del Cerro Mica; que la ayuda oficial para rehabilitar las 1.600 deterioradas viviendas del poblado dirigido construido en los años cincuenta se haga realidad y que se invierta en pisos de promoción pública para jóvenes.

Rosa Santos, miembro de la directiva de la asociación Pueblo Unido (Villaverde Alto) (40.459 habitantes), cree que el paro, el consumo de droga entre los jóvenes y la falta de equipamientos educativos, deportivos y culturales son los mayores problemas de su barrio. "Sólo tenemos un centro cultural

muy pequeño, un polideportivo a medio acabar y las instalaciones deportivas de las escuelas son insuficientes", asegura.

Para Tomás Benito, portavoz de la asociación de vecinos de Vicálvaro (18.954 habitantes), la desaparición de las casi 300 chabolas de Los Focos es el objetivo prioritario. "Llevamos luchando por ello desde hace casi una década, pero no se consigue y persisten los problemas de venta de droga y de falta de luz en la M-40 por los enganches ilegales de los chabolistas", afirma.

Victor Renes, presidente de la asociación de vecinos de San

Fermín (Usera), donde viven 13.670 habitantes, denuncia la degradación medioambiental de este barrio ribereño del Manzanares. El viejo proyecto de regenerar esta cuenca creando un parque lineal está en vía muerta y el río sigue rodeado de escombreras, chabolas y depuradoras.

Pedro Ortiz, presidente de la Asociación La Defensa de Vallecas Villa (32.635 habitantes), cree que el principal problema de este distrito es la pobreza, la marginación social y el fracaso escolar. También pide un centro de urgencias, más parques y polideportivos.

una veintena de colegios públicos de estos barrios, que acogen a niños con familias azotadas por fuertes problemas y a pequeños de poblados chabolistas gitanos. No hay que olvidar que el 80% de los chamizos de la ciudad se concentran en el sureste.

La pobreza y la marginación también tienen una mayor presencia en el mediado madrileño: el 60% de los solicitantes del ingreso madrileño de integración (IMI) o salario social viven en los barrios del sureste.

Los ocho distritos sureños

comparten periferia y problemas sociales, pero entre ellos hay importantes diferencias. Usera y Villaverde, con mayores índices de paro, marginación y fracaso escolar, son los más pobres, y Carabanchel y Latina, los más acomodados, aunque con isletas conflictivas, como Pan Bendito o los alrededores del Cerro de la Mica. Villaverde es el que presenta un mayor desbarajuste urbanístico y medioambiental, con fábricas y cuarteles abandonados; barrios, como San Cristóbal de los Ángeles, aislados en medio

de carreteras, y una degradada ribera del río Manzanares.

El mayor problema social coincide con los vecindarios mejor dotados urbanísticamente, que son los que se acogieron al Plan de Barrios en Remodelación de 1979 para erradicar el chabolismo. Las viviendas y las plazas de la Meseta de Orcasitas, Orcasur, San Fermín y Palomeras Sureste son mejores que en otras zonas, pero la presión va por dentro: con un paro que supera el 20%, sus habitantes viven sumidos en la precariedad.

Fuente: *EL PAÍS*, 11 de diciembre de 1994 (Continuación)

Raíces sociales en el fracaso escolar en Usera y Villaverde

RAFAEL FRAGUAS, Madrid
Fracaso escolar igual a fracaso social. Ésta es la moraleja derivada del debate sobre el primer estudio sociológico en torno al panorama educativo en dos populosos barrios del sur de Madrid, Usera y Villaverde (300.000 habitantes), realizado a instancias del concejal de Izquierda Unida, Félix López Rey, y financiado por la Concejalía de Servicios Sociales del Ayuntamiento, que preside Ana García Armendáriz, del PP.

Relación estrecha entre los problemas sociales, familiares y escolares. Descoordinación de recursos educativos entre administraciones locales y estatales. Baja exigencia de esfuerzo a los alumnos por parte de sus padres. Escasa vida y comunicación familiares. Negatividad de la televisión. Dejación de las tareas formativas exclusivamente sobre los enseñantes: éstas son algunas de las principales causas del fracaso escolar destacadas por los autores del estudio, realizado en centros de enseñanza básica, secundaria y Formación Profesional de Usera y Villaverde.

El informe, debatido semanas atrás en Villaverde, fue realizado esta primavera por un equipo de sociólogos dirigido por Pedro Casas. Abarca 466 cuestionarios y 44 entrevistas, con la colaboración de cinco grupos de discusión repartidos entre 15 centros públicos del área.

Según el estudio, Usera y Villaverde registran índices de fracaso escolar elevado entre alumnos de enseñanza general básica, secundaria obligatoria y Formación Profesional. En algunos centros, el fracaso escolar afectaba al 80% del alumnado. Sin embargo, el sociólogo Pedro Casas precisó a *EL PAÍS*: "Este dato es relativo y no puede generalizarse a todos los escolares de Usera y Villaverde, ya que los índices globales de fracaso, aunque elevados, son inferiores en la mayoría de los centros estudiados".

Paro y droga

El informe pone de relieve el que una parte de los alumnos que fracasan en sus estudios, por la falta de expectativas de futuro para su promoción personal y social, engrosa las filas de la marginación, el paro laboral y la droga. Sin embargo, subraya como "sorpresa grata" que en ningún centro de los tratados los autores hallaron "presencia alguna de tráfico o consumo de droga". En muy pocos casos las críticas de los alumnos consultados se referían a sus centros. "Se sienten a gusto en sus escuelas", matizó Casas.

Las soluciones propuestas se basan en la discusión abierta de los problemas entre alumnos, padres y enseñantes; y las dotaciones de asistencia social necesarias para lograr el éxito educativo.

Fuente: *EL PAIS*, 19 de noviembre de 1994

El 8% de las separadas queda en situación de extrema pobreza

EFE, **Barcelona**

La gran mayoría de las mujeres que se separan padecen una situación económica inferior a la que tenían antes de la ruptura, y el 8% queda en una situación de extrema pobreza, según datos facilitados ayer por la organización Justicia y Paz, en la presentación del congreso *Mujeres separadas y pobreza*, que se clausura hoy.

Para Justicia y Paz, las leyes no tienen la "suficiente eficacia" para obligar al hombre a compartir las responsabilidades que

no se han extinguido con la separación, pues el 98% de las separadas se hacen cargo de los hijos.

"La mujer es aún víctima de discriminaciones salariales, y si no tiene la suficiente preparación tiene que acceder a trabajos precarios y mal pagados, e incluso a la economía sumergida", añade Justicia y Paz.

La memoria de la Fiscalía de Familia del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña indica que en 1993 hubo 921 separaciones de mutuo acuerdo y 602 contenciosas.



ACTIVIDAD 6: DESEQUILIBRIOS SOCIO-ECONÓMICOS. LA DISTRIBUCIÓN DE LA RIQUEZA ③

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. ESTRATEGIAS DEL PROFESOR	OBJETIVOS Y CONTENIDOS
<p>* Presentación de la actividad. Debe aludirse al guión de trabajo en el que se sugería una relación entre los desequilibrios demográficos y los socioeconómicos. Una primera cuestión es saber cómo se miden éstos, qué indicadores se suelen utilizar. Conviene evocar los utilizados en la primera actividad y que pueden figurar también en el guión.</p> <p>* Descripción de los desequilibrios socio-económicos. En esta descripción se deben relacionar diversos hechos establecidos tras la interpretación de mapas y datos estadísticos: renta-industrialización, densidad-renta, industria-PIB, etc. También esta relación debe extenderse a los hechos estudiados en las actividades anteriores, por ejemplo, zonas industrializadas-PIB-paro. Es conveniente hacer notar al alumno la situación de crisis industrial de la cornisa cantábrica.</p> <p>La descripción supone la traducción de la información gráfica a lenguaje verbal al igual que en las actividades anteriores se deberá tener en cuenta: la utilización del vocabulario específico (<i>renta, PIB, zonas industrializadas ...</i>) y la utilización de párrafos y conectores relacionados con el añadido de información y la expresión de relaciones causa-efecto. Por otro lado, la información sobre el proceso de industrialización en España permite practicar la elaboración de esquemas dado que los documentos tienen una estructura basada en períodos de tiempo.</p> <p>* Análisis de los equipamientos: la red de comunicaciones. Relacionar zonas industrializadas y de expansión de los servicios con la red de carreteras. Constatación de diversos niveles de accesibilidad a partir de itinerarios simulados: Alcoi-Valencia, Xàtiva-Valencia, Valencia-Granada, Valencia-Salamanca. Comunicación de España y Europa. Se puede diferenciar entre realizar dichos itinerarios en tren o en coche. Si es en tren se utilizarán los horarios de RENFE. Si es en coche habrá que tener en cuenta el tipo de carretera y establecer una velocidad media en función de la calidad de la misma.</p> <p>La accesibilidad tiene que ver con el tiempo en que se tarda. Para ello los alumnos pueden realizar sencillos cálculos dividiendo la distancia por el tiempo en que se tarda en recorrerla. Esto permite distinguir zonas más accesibles de otras. En un mapa de zonas según su grado de accesibilidad se puede observar la relación con las zonas más industrializadas o que poseen servicios más modernos.</p> <p>También se pueden medir las desigualdades a partir de datos sobre los kilómetros de carreteras de gran capacidad. Para ello se puede dividir el número de kilómetros por la superficie o por los habitantes.</p> <p>* Elaborar un breve informe en el que tras un análisis de los problemas de comunicación entre las diversas regiones y sus consecuencias negativas para éstas se haga una propuesta razonada sobre cómo mejorar la accesibilidad. Dicho informe debe atender a la organización de los argumentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar mapas temáticos acerca de la distribución de ciertos indicadores de desarrollo económico, estructurando de un modo coherente la descripción de los mismos y relacionando los hechos observados con otros conocidos o estudiados. • Familiarizarse con conceptos que hacen referencia a indicadores del desarrollo socioeconómico tales como P.I.B., renta per capita, renta familiar,... • Reconocer los cambios y continuidades de la localización industrial. • Relacionar algunos de los hechos ya estudiados con objeto de establecer sencillas explicaciones. • Plantear preguntas acerca de la actual distribución de la industria que hagan relación a procesos históricos recientes. • Elaborar de un informe donde se dé cuenta de los desequilibrios territoriales de tipo socioeconómico y en el que se relacionen éstos con los estudiados de naturaleza demográfica.

• V. Anexo de la edición del M.E.C.



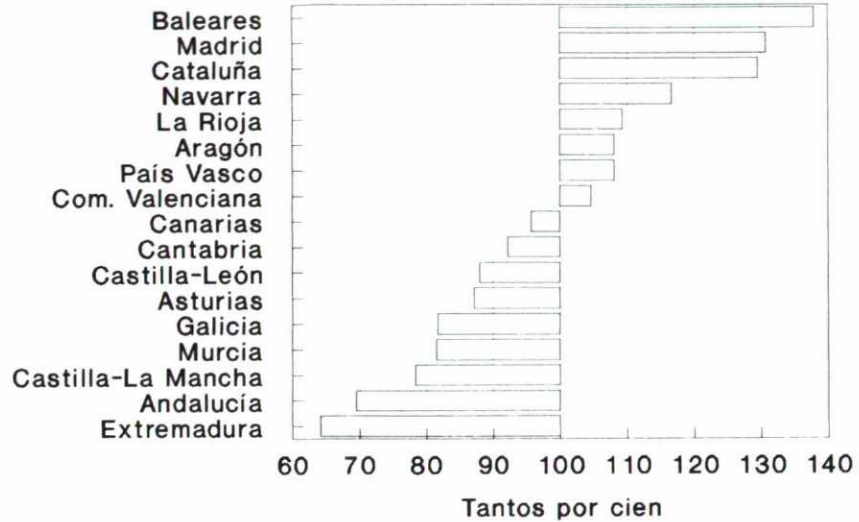
Los indicadores de la riqueza: Distribución del P.I.B. y de la Renta familiar en las Comunidades Autónomas.

Fuente: *Anuario EL PAIS 1994* y Fundación FIES de las Cajas de Ahorro

PRODUCTO INTERIOR BRUTO (P.I.B.)

Expresado en porcentajes: media nacional = 100

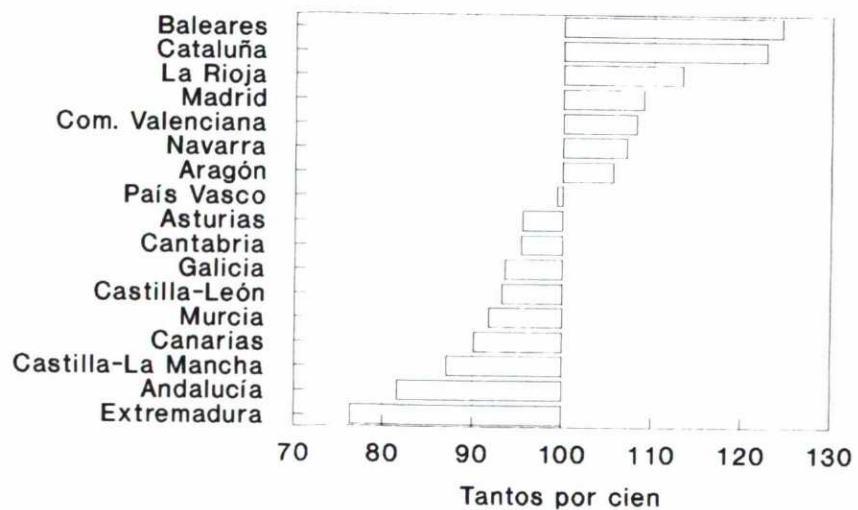
COMUNIDADES AUTÓNOMAS



RENTA FAMILIAR POR HABITANTE (1992)

Expresado en porcentajes: media nacional = 100

COMUNIDADES AUTÓNOMAS



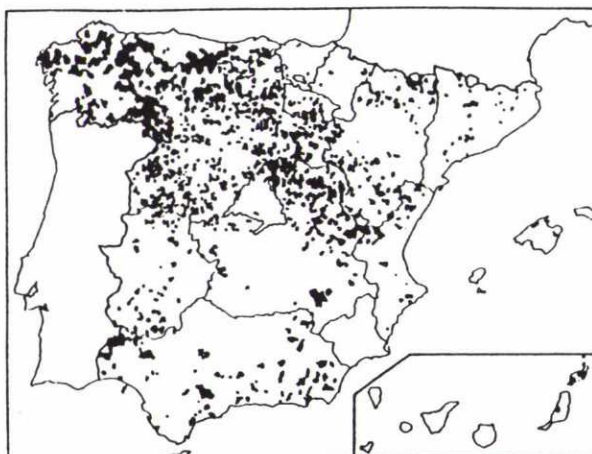
NIVELES DE RENTA MUNICIPALES SEGÚN BANESTO

Fuente: CÓRDOBA, J. y GARCÍA, J. (1991): *Geografía de la pobreza y la desigualdad*, Madrid, Síntesis

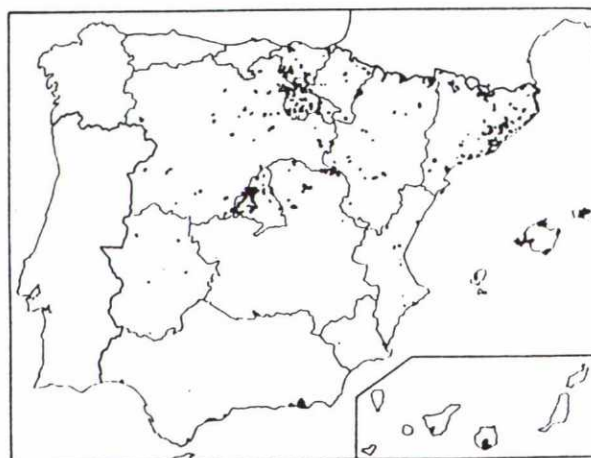
Bajos (niveles 1 y 2)



Medios (niveles 3 a 6)



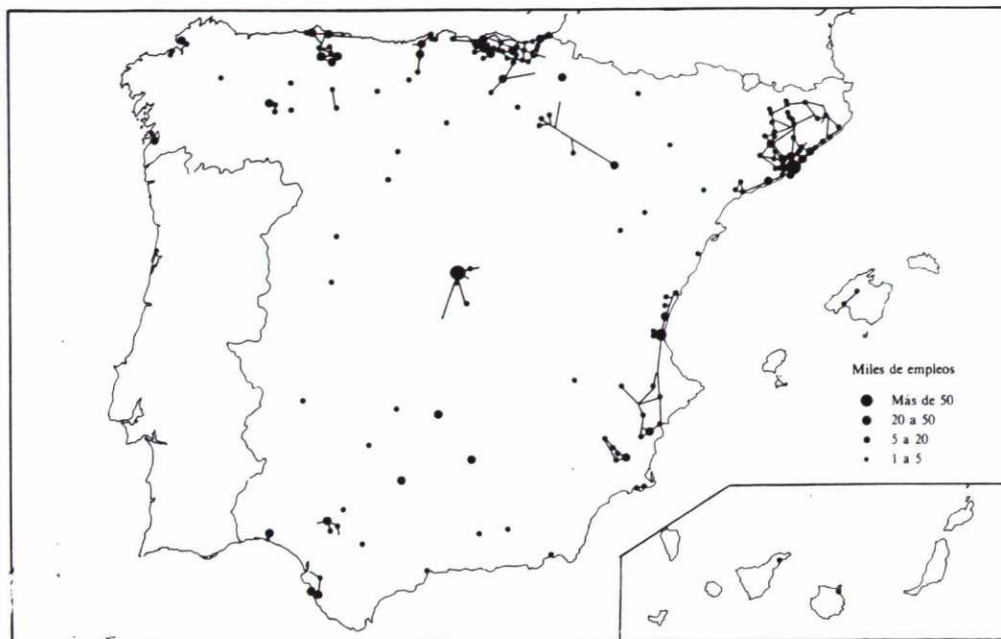
Altos (niveles 7 a 10)



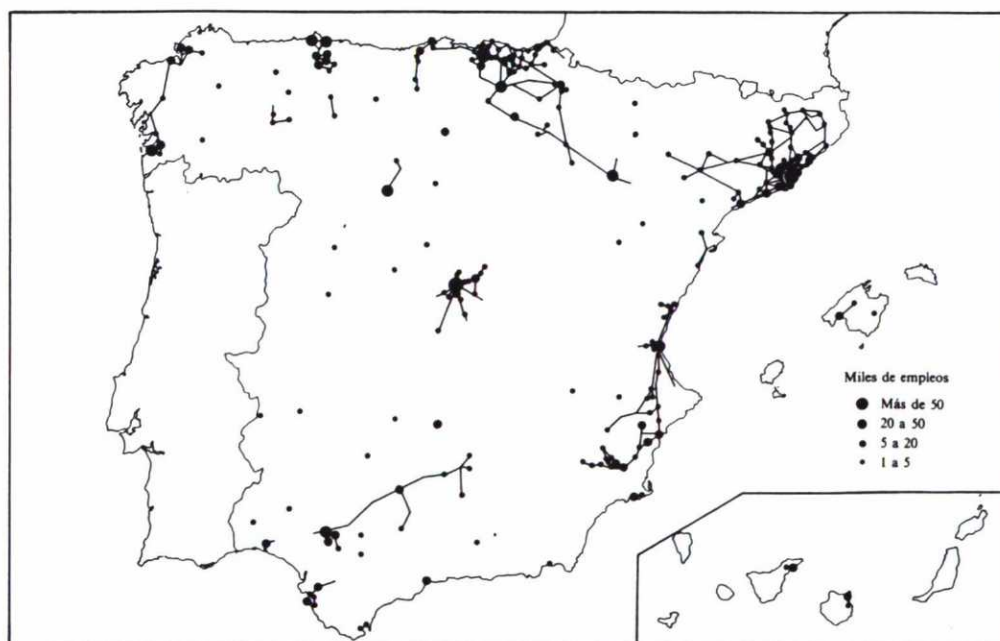
LOCALIZACIÓN DE LA INDUSTRIA ESPAÑOLA (I)

Fuente:: MÉNDEZ, R. (1988): *Las actividades industriales*, Madrid, Síntesis.

1965



1975



LOCALIZACIÓN DE LA INDUSTRIA ESPAÑOLA (II)

Fuente: MÉNDEZ, R..(1988): *Las actividades industriales*, Madrid, Síntesis.

1985



FACTORES DE LA LOCALIZACIÓN DE LAS INDUSTRIAS

Fuente: MÉNDEZ, R. (1988): *Las actividades industriales*, Madrid, Síntesis, pp. 29-45. Reelaborado

El crecimiento industrial de los años sesenta estaba presidido por la lógica de I acumulación, es decir, el fin de las empresas industriales era obtener los máximos beneficio posibles. Esto llevó a la concentración de los recursos productivos como, por ejemplo, la mano d obra, lo que dió lugar a que la población se concentrara en grandes aglomeraciones urbanas.

En efecto, la cercanía de la mano de obra y los consumidores favorecía la localización d las industrias en las ciudades grandes que, además eran las que estaban mejor comunicadas. De est modo, se abarataban los costes y se podían obtener mayores beneficios. Junto a ello hay que tene en cuenta, que estos núcleos industrializados atraían el capital. Así el 72 por ciento de la inversiones durante los años sesenta se concentrarons en Madrid, Barcelona y el País Vasco. Incluso la intervención del estado, por ejemplo, construyendo carreteras, viviendas y otro equipamientos, favoreció a la consolidación de esta tendencia, en lugar de corregirla.

El resultado de todo ello fue el aumento de los contrastes espaciales ya existentes entre áreas centrales y periféricas, ahondando el desarrollo desigual a todas las escalas. Este hecho constituyó un contrapunto al incremento de los indicadores de desarrollo que se dió en estos años.

En los años setenta este modelo de crecimiento entró en crisis, iniciándose una etapa caracterizada por rápidos cambios estructurales. Muchas empresas quebraron, otras pasaron a engrosar la economía sumergida o informal, la tasa de paro aumentó espectacularmente, etc. A todo ello hay que añadir las circunstancias políticas de esos años. La transición política que acontece tras la muerte de Franco genera una situación de incertidumbre en los empresarios y se produce un cambio en las relaciones laborales tras la legalización de los sindicatos. En est situación inestable no se llevó a cabo una política económica que hiciera frente a la crisis con lo qu ésta se alargó en comparación con otros países del entorno.

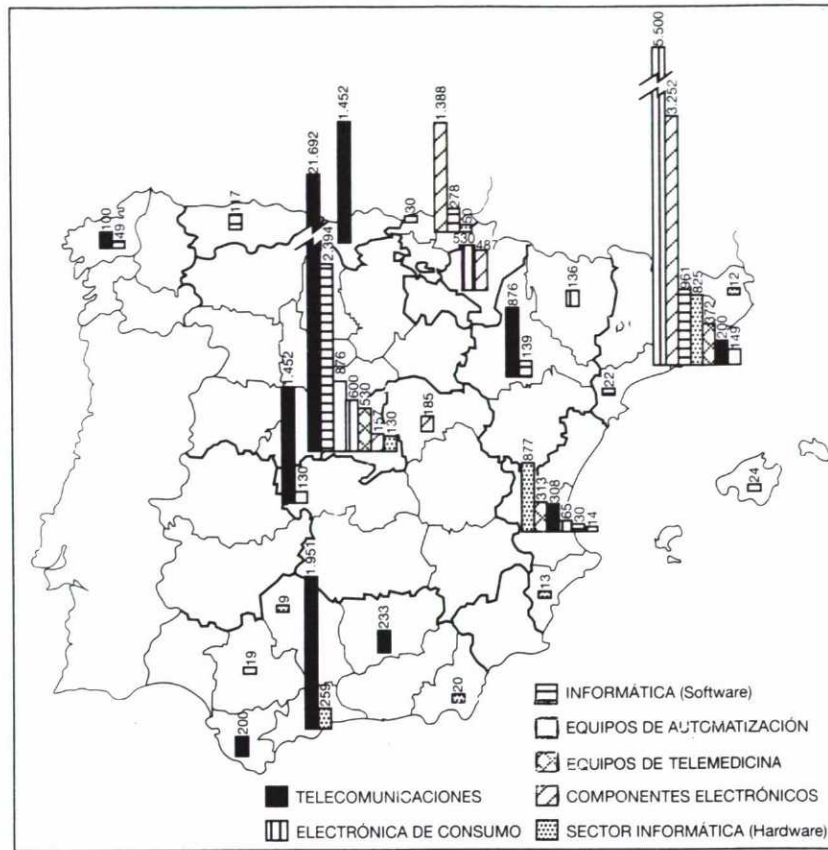
A partir de finales de los setenta y en los ochenta aparecen nuevos fenómenos que poner de manifiesto las nuevas tendencias en la actividad industrial. Se produce un rápido proceso de innovación tecnológica, pero que no afecta a todas las empresas. Estas innovaciones tienen como objeto aumentar la rentabilidad a costa del empleo mediante la automatización de tareas repetitivas y la flexibilización del tiempo de trabajo. La informatización y la robotización producen profundos cambios en la organización de las empresas e incluso en la pautas de localización. La fábrica da paso a otros modos de organización del trabajo más descentralizado y de menor tamaño. La empresas subcontratan parte de su producción a otras empresas. Los sectores más tradicionales como el textil, la confección del calzado, la siderurgia, la metalurgia básica y la construcción naval fueron los más afectados: entre 1975 y 1983 se perdieron 285.000 puestos de trabajo, la cuarta parte de todos los existentes. En cambio el sector químico, el del material electrónico, los productos alimentarios envasados y bebidas o las artes gráficas experimentan un mayor desarrollo.

**EVOLUCIÓN DE LA LOCALIZACIÓN DE LA INDUSTRIA.
FACTORES DE LA LOCALIZACIÓN**

	ÁREAS DE LOCALIZACIÓN DE LAS INDUSTRIAS	
	CAMBIOS	CONTINUIDADES
1965		
1975		
1985		

DISTRIBUCIÓN PROVINCIAL DE OCUPACIÓN EN LA INDUSTRIA DE NUEVA TECNOLOGÍA

Fuente: MOLINÉ, F. (198): *Tecnología, medioambiente y territorio*, Madrid, Fundesco.



España en los años 80 se ha integrado en el grupo de países que cuentan con espacios destinados a acoger específicamente la innovación tecnológica. Esto supone integrar tres elementos: la ciencia, la técnica y la industria. Estos espacios, llamados también “**parques tecnológicos**” han sido promovidos por las Comunidades Autónomas siguiendo el ejemplo de Estados Unidos y otros países europeos. Estos parques tecnológicos se encuentran en el entorno de las grandes ciudades. En 1992 funcionaban siete de ellos:

Parque tecnológico	Municipio (distancia capital)	Superficie (Hectáreas)
Vallés/Barcelona	San Cugat/Cerdanyola (20 km)	18.5
Madrid	Tres Cantos (21 Km)	28
Valencia	Paterna	103.8
Silvota/Asturias	Llanera (8 Km)	71
Bilbao	Zamudio (12 Km)	120
Málaga	Alhaurín de la Torre (5 Km)	161
Las Arroyadas (Valladolid)	Boecillo (13 Km)	50

Los parques tecnológicos se encuentran en espacios con pocos edificios, con infraestructuras de calidad y buena comunicación con la ciudad próxima y el aeropuerto. Poseen parcelas de tamaño diverso que se ofrecen en alquiler a las empresas. Disponen de un centro de servicios empresariales comunes gestionado por la entidad promotora. Normalmente, la clave del éxito depende de la instalación de alguna empresa multinacional que actúa como “locomotoras tecnológicas” que tira de las demás empresas, favoreciendo la innovación, formando a personal altamente cualificado, etc.

CARRETERAS DE GRAN CAPACIDAD. AÑO 1992

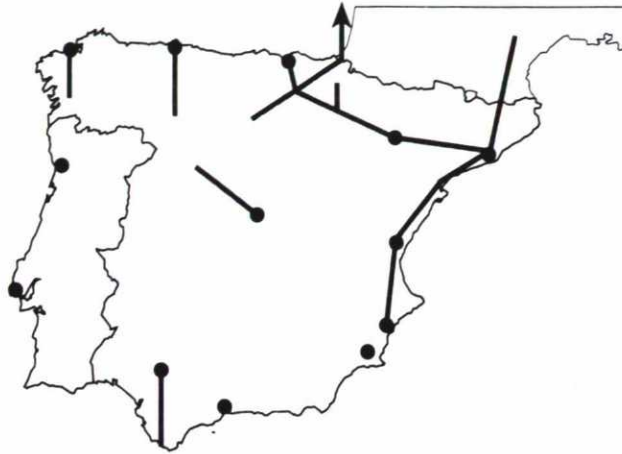
Fuente: Ministerio de Obras Públicas y Transportes

COMUNIDADES AUTÓNOMAS	TOTAL	Autopistas de peaje	Autovías y autopistas libres	Carreteras de doble calzada
Andalucía	1306	94	1085	127
Aragón	384	163	187	34
Asturias	93	20	72	1
Baleares	55	---	51	4
Canarias	199	---	153	46
Cantabria	73	---	71	2
Castilla-León	824	199	578	47
Castilla-La Mancha	729	---	724	5
Cataluña	1026	601	256	168
Comunidad Valenciana	698	283	391	24
Extremadura	121	---	112	9
Galicia	240	157	61	22
Madrid	728	15	511	202
Murcia	161	---	112	49
Navarra	172	152	18	2
País Vasco	385	188	110	87
La Rioja	129	118	3	8
TOTAL ESPAÑA	7324	1990	4496	838

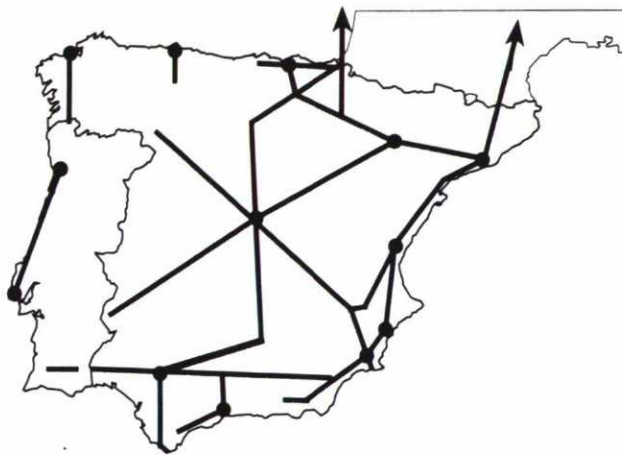
EVOLUCIÓN DE LA RED DE CARRETERAS DE GRAN CAPACIDAD

Fuente: MÉNDEZ, R. y MOLINERO, F. (coords.) (1993): *Geografía de España*, Barcelona, Ariel.

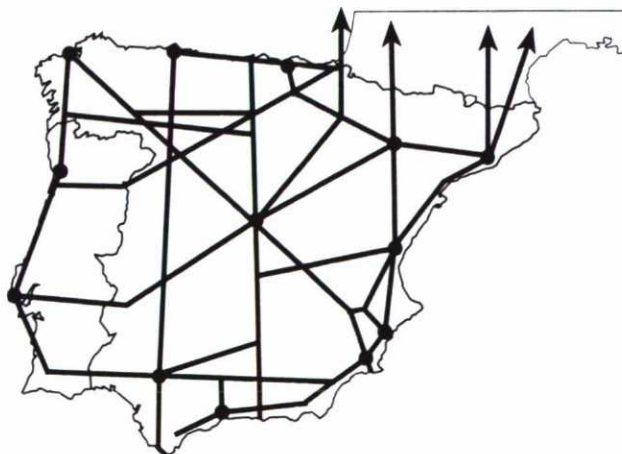
a) 1980



b) 1992



c) 2007





ACTIVIDAD 7: LAS DESIGUALDADES EN EL ACCESO AL BIENESTAR

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. ESTRATEGIAS DEL PROFESOR	OBJETIVOS Y CONTENIDOS
<p>* Presentación de la actividad: El profesor puede plantear a los alumnos que señalen los indicadores del bienestar que deberían incluirse. Esto les lleva a evocar las primeras actividades. Se trata de una nueva aproximación al concepto de bienestar. Puede ser el momento de ensayar una primera definición de este término a partir de los elementos que contiene (que son también sus indicadores). Una vez establecida la lista de aspectos que deberían tenerse en cuenta se pasaría al</p> <p>* Análisis de la disponibilidad de bienes y servicios que materializan el bienestar.</p> <p>A partir de la aproximación a la definición de bienestar se seleccionan varios indicadores del bienestar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bienes de consumo (coches y líneas telefónicas) • Disponibilidad de desarrollar actividades de ocio (asistencia al cine. • Disponibilidad de servicio médicos y hospitalarios. • Acceso a la educación y la cultura (disponibilidad de bibliotecas públicas) • Calidad del medio ambiente <p>que son una manifestación del grado de bienestar: hospitales, camas, bibliotecas, Universidades. Como estrategia se puede agrupar a los alumnos por parejas y asignarles el análisis de uno de los indicadores de modo que pueda comparar la diferente situación de las Comunidades Autónomas. En este análisis los alumnos deben destacar los desequilibrios que deducen de los datos y establecer relaciones con los hechos ya estudiados. A continuación cada pareja redacta un pre-texto para exponer sus conclusiones a sus compañeros de acuerdo a un esquema textual. El profesor puede ir anotando en la pizarra los indicadores que ha trabajado cada pareja de modo que al final se pueda llegar a una definición más precisa de <i>bienestar</i>.</p> <p>* Elaboración de un texto donde se precise el significado del concepto de bienestar a partir de lo estudiado. Matizar entre las condiciones necesarias para disponer de un buen nivel de vida y los medios concretos para hacerlo efectivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualización de <i>bienestar</i>. • Cuestionar ciertos conceptos de bienestar reducidos a indicadores singulares como la renta per capita. • Establecer relaciones entre los desequilibrios demográficos y socioeconómicos y la localización de ciertos servicios y recursos relacionados con el bienestar. • Analizar en diversas escalas espaciales las desigualdades en el acceso a ciertos servicios relacionados con la promoción social, en concreto con la educación (universidad). • Considerar las dificultades de medir el grado de bienestar y el carácter subjetivo de ciertos indicadores.

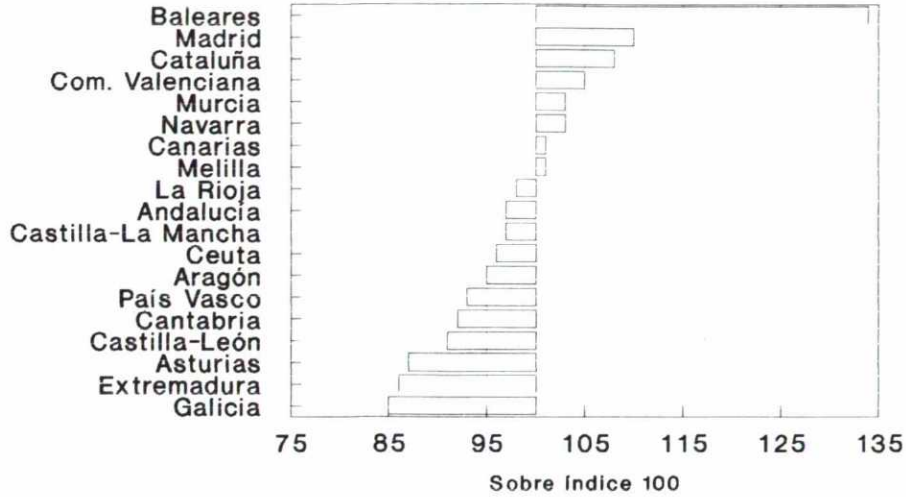


CAPACIDAD DE COMPRA POR HABITANTE (1993)

En porcentajes (media nacional = 100)

Fuente: *Anuario del Mercado Español*. Banesto, 1993.

COMUNIDADES AUTÓNOMAS



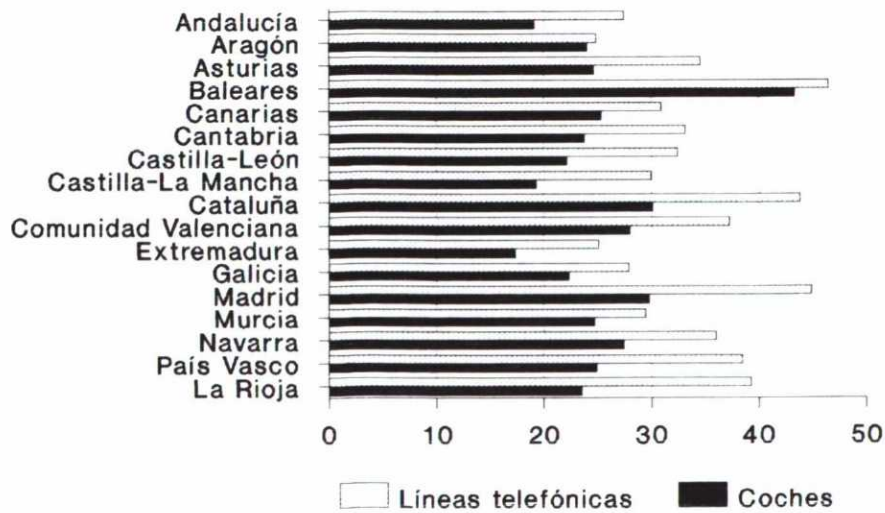
NIVEL DE VIDA

Indicadores: Líneas telefónicas por cada 100 habitantes en el año 1992

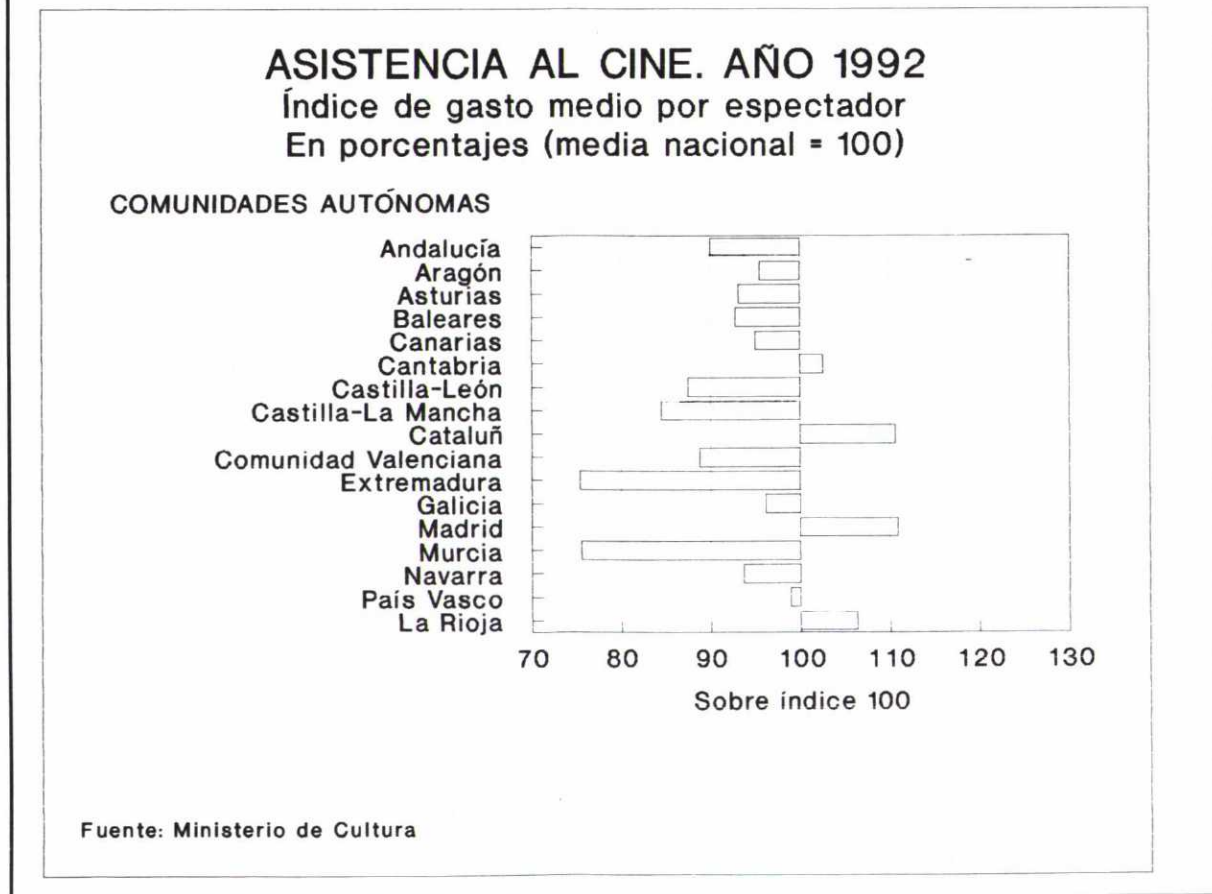
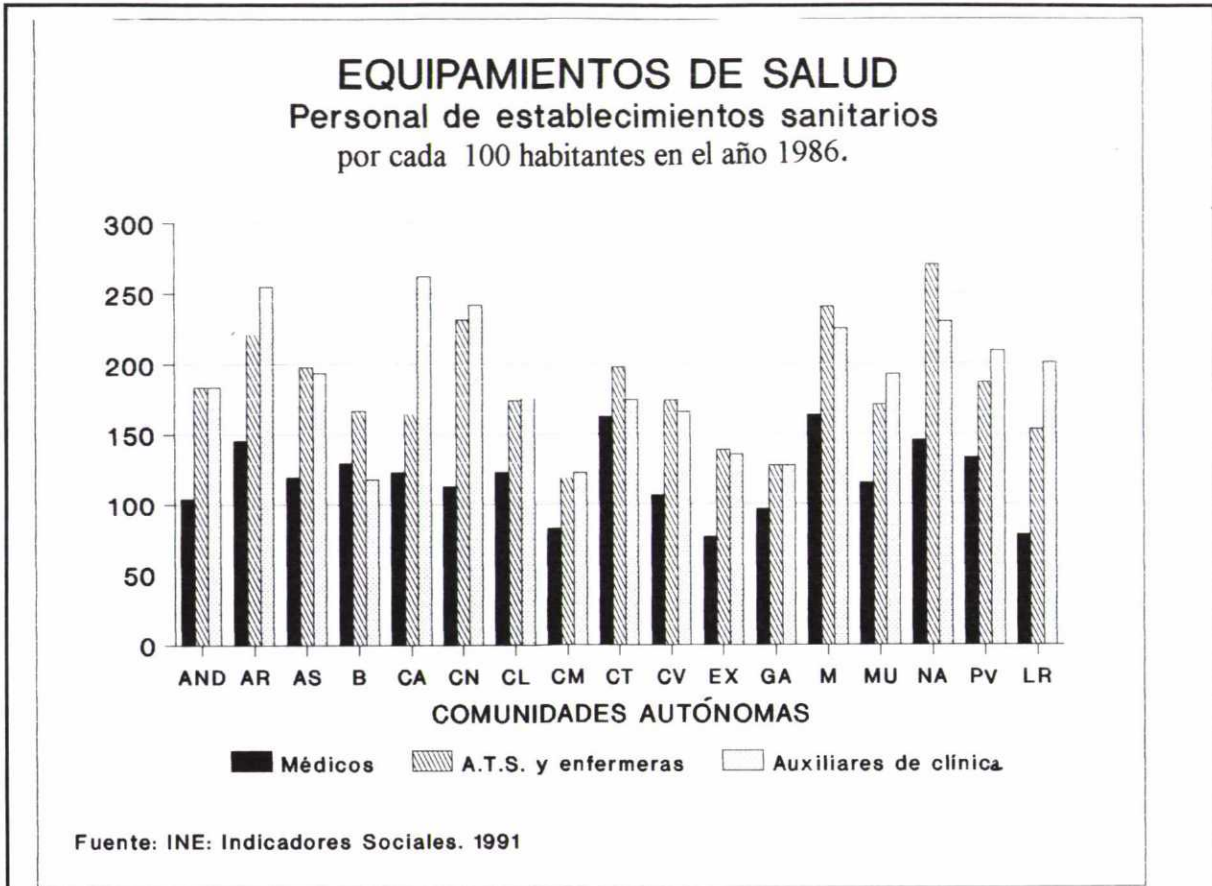
Coches por cada 100 habitantes en el año 1986

Fuente: I.N.E. (1992): *Indicadores Sociales*

COMUNIDADES AUTÓNOMAS



Indicadores del acceso al bienestar

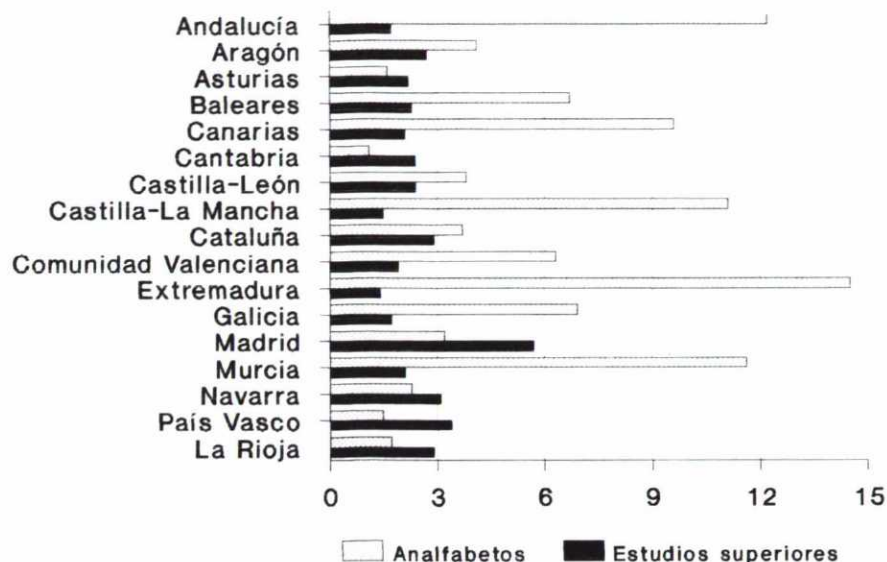


Indicadores del acceso al bienestar: Educación y cultura

NIVEL DE ESTUDIOS (POBLACIÓN MAYOR DE 16 AÑOS)

Fuente: I.N.E. (1992): *Indicadores Sociales*

COMUNIDADES AUTÓNOMAS



DISTRIBUCIÓN DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS

(Por comunidades autónomas, tipo de biblioteca y número)

Fuente: *Anuario EL PAIS*, 1990

C. autónomas	Gral.	Especializ.	Escolar	Universit.	Total
Andalucía	408	201	85	414	1.108
Aragón	122	59	13	177	371
Asturias	85	48	30	132	235
Baleares	84	38	16	6	144
Canarias	116	57	9	28	210
Cantabria	30	25	10	10	75
Castilla-La Mancha	201	70	31	31	333
Castilla y León	232	140	44	407	823
Cataluña	456	377	54	253	1140
Extremadura	98	40	14	84	236
Galicia	145	99	25	60	329
La Rioja	32	20	6	6	64
Madrid	227	625	21	393	1.271 (*)
Murcia	59	41	12	116	228
Navarra	86	31	5	9	131
Pais Vasco	193	131	28	49	401
Valencia	370	169	125	155	819
Ceuta	3	2	0	1	6
Melilla	3	1	3	4	11
Total	2.950	2.174	531	2.335	7.995 (*)

* Cinco puntos de servicio correspondientes a la Biblioteca Nacional.

NIVEL DE VIDA. CALIDAD DEL MEDIO AMBIENTE

Fuente: *EL PAÍS*, 22 de octubre de 1994

Muere una persona en Barakaldo tras una emisión tóxica de dióxido de azufre

El Gobierno vasco paraliza la empresa Rontealde y la denuncia por delito ecológico

A. GUENAGA / C. ANGULO. Bilbao
Una emisión de dióxido de azufre liberada por la factoría Rontealde produjo en la mañana de ayer la alarma en Barakaldo. Las emisoras de radio y el Gobierno vasco

alertaron sobre el peligro de la nube tóxica, que contenía dos veces y media más de dióxido de azufre de lo permitido. Un hombre de 70 años, Jesús A. B., que tenía una enfermedad bronquial, murió una hora

después de comenzar la emisión. Al menos otras cinco personas tuvieron que ser atendidas por insuficiencias respiratorias. El Gobierno vasco ordenó la inmediata paralización de la factoría.

Rontealde fue absuelta este verano de un hecho similar ocurrido en 1988. Los grupos ecologistas denunciaron ayer la negligencia de la empresa y la pasividad de las autoridades. El Gobierno vasco ha presentado denuncia contra la empresa por presunto delito ecológico. En una nota, la dirección de Rontealde rechazó cualquier responsabilidad.

Durante más de una hora los inquilinos del centro de Barakaldo (105.000 habitantes) respiraron sin saberlo aire con dióxido de azufre (o anhídrido sulfuroso) en una proporción de 1.789 miligramos por metro cúbico. El límite máximo se encuentra en 700mg. Según el informe de Ciudades Saludables de la Organización Mundial de la Salud (OMS), los habitantes de la margen izquierda de la Ría acuden un 30% más al médico que el resto de los vascos, y los varones de la zona sufren la mortalidad por cáncer más alta de Euskadi.

La empresa química Rontealde, en el barrio de Lutxana, fabrica ácido sulfúrico y está controlada en un 40% por la sociedad alemana Metallgesellschaft. La emisión tóxica se produjo a las 8.30 de la mañana cuando los responsables iniciaron el arranque de la planta. El pasado martes ya se había producido otra, aunque por debajo de los límites legales, según confirmaron fuentes oficiales. Las autoridades municipales advirtieron entonces a los responsables de Rontealde de la prohibición de arrancar la planta antes de la 15.00 de ayer y de la obligación de que la

operación fuese supervisada por técnicos del consistorio. Además, Rontealde había firmado un protocolo en 1993 con el Ejecutivo autónomo, en el que se especificaba que debían avisar con 24 horas de antelación para obtener la autorización. No cumplieron ninguna de las exigencias.

"Ha sido una tomadura de pelo. Nunca hubiésemos autorizado el arranque de la planta porque hoy se había producido

un fenómeno de inversión térmica y el dióxido de azufre no se habría difuminado en la atmósfera", indicó el viceconsejero de Medio Ambiente Xabier Garmendia.

J. A. B. ingresó con parada cardiorrespiratoria a las 9.31 en el Hospital San Eloy de Barakaldo. Falleció a los pocos minutos. El hombre, que tenía problemas cardíacos según la Cruz Roja, vivía solo y pidió ayuda a una vecina, a la que ad-

virtió que se ahogaba. Además, varias personas tuvieron que ser atendidas por la Cruz Roja y en urgencias en los hospitales de Cruces y de San Eloy, aquejadas de insuficiencia respiratoria aguda.

Numerosos baracaldeses sintieron "picores en la garganta y ojos, un fuerte olor a ácido" y tuvieron dificultades para respirar. Al cierre de esta edición, permanecían ingresadas dos personas de pronóstico reservado. "Me he despertado porque no podía respirar. Sufrí de los bronquios y estoy pasando un día tremendo", señalaba un vecino de Rontegi con un ventilin en la mano.

Las emisoras alertaron a la población de la emisión tóxica, instándoles a cerrar las ventanas y a no salir, según la recomendación del Gobierno vasco. Las escuelas dieron clase con las ventanas cerradas y prohibiendo salir al patio. Las calles registraron la afluencia habitual.

El aviso del Departamento de Interior llegó a los medios de comunicación a partir de las 10.30 y las radios comenzaron a informar a partir de las 11. Mientras algunos baracaldeses desconocían el suceso, otros corrieron a recoger a sus hijos al colegio. La alarma social se produjo cuando los efectos contaminantes habían desaparecido, según las autoridades.

Rontealde comenzó a funcionar en 1987. "Nos sentimos desolados y consternados por la actuación de la empresa", dijo el consejero de Medio Ambiente, José Antonio Matuñana.

Gas incoloro e irritante

EL PAÍS, Madrid

El anhídrido sulfuroso o dióxido de azufre (dos átomos de oxígeno y uno de azufre) se encuentra de forma natural en forma gaseosa en los volcanes. En el mundo industrial es un paso intermedio o un subproducto común y contaminante, ya que cuando pasa a la atmósfera es la principal causa de lluvia ácida. Es un gas incoloro, picante e irritante, muy soluble en agua, con una densidad 2,2 veces la del aire, explica Juvenal Bernardo en su libro *Química*.

Esto quiere decir, en un escape como el ocurrido en Barakaldo, que el gas vertido tiende a formar una esfera que se mantiene pegada al terreno en la primera fase de la dispersión para luego ascender ya muy diluida su concentración. La duración de esta primera fase es variable

según las condiciones meteorológicas.

En forma líquida el anhídrido sulfuroso es incoloro y se almacena y transporta en tubos de acero. La mayor parte de este compuesto químico se destina a la fabricación de ácido sulfúrico, pero también se utiliza como decolorante y desinfectante y para eliminar insectos y ratas.

El ácido sulfúrico, que se fabrica por el llamado método de contacto, a partir de pirritas y de azufre, pasando por el anhídrido sulfuroso y el anhídrido sulfúrico, es un producto básico para la industria. Entre sus aplicaciones están el refinado del petróleo, la fabricación de colorantes, el decapado del acero, la electrólisis en metalurgia, la fabricación de tejidos, explosivos, plásticos, abonos...

ACTIVIDAD 8: LA FORMACIÓN RECIENTE DE LOS DESEQUILIBRIOS TERRITORIALES

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. ESTRATEGIAS DEL PROFESOR	OBJETIVOS Y CONTENIDOS
<p>* Presentación de la actividad. El profesor inicia un diálogo con los alumnos con objeto de revisar el guión de trabajo para reagrupar aquellas cuestiones que hacen referencia a la formación reciente de las desigualdades estudiadas.</p> <p>* Obtener la información relevante a partir de diferentes documentos y ordenarla mediante la elaboración de esquemas.</p> <p>* Establecer relaciones entre hechos de dos en dos e ir complicando progresivamente dichas relaciones de modo que los alumnos construyan un mapa conceptual o esquema en el que se represente gráficamente las conexiones.</p> <p>* Elaborar un texto en el que se exponga, a partir del esquema anterior, los factores históricos que explican los desequilibrios territoriales. Esta redacción debe apoyarse en estructuras de párrafos de tipo causa-consecuencia.</p> <p>* Puesta en común en la que se dé cuenta de cómo se ha ido modificando el guión de trabajo a medida que se ha introducido más información. El profesor recogerá los cambios que señalen los alumnos para ir reelaborando el guión de trabajo tal como está hasta ese momento. Así mismo, señalará aquellos cambios más significativos para que los alumnos se percaten de cómo han ido aprendiendo y de que su aprendizaje consiste precisamente en la modificación de sus conocimientos anteriores y su ampliación. Esta reflexión debe ser recogida en el cuaderno del alumno en forma de un texto de carácter reflexivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer algunos procesos históricos esenciales para poder explicar la situación actual. En concreto, el éxodo rural y la urbanización, el desarrollismo y la crisis de los setenta y la reconversión industrial. • Familiarizarse con conceptos como <i>desarrollismo, modernización, polos de desarrollo, crisis económica, reconversión industrial.</i> • Ampliar la red de relaciones entre los hechos estudiados hasta ahora con los hechos que se presentan en esta actividad. • Reutilizar documentos que han sido trabajados anteriormente para obtener nueva información. • Ser consciente del proceso de reelaboración del conocimiento que se está siguiendo. • Elaborar un texto en el que se dé cuenta de los pasos que ha seguido hasta ahora y cómo en esta actividad ha modificado algunas de las conclusiones provisionales que habían sido presentadas en los resúmenes e informes anteriores.



El éxodo rural y el crecimiento urbano

Fuente: FUSI, Juan Pablo: El boom económico español (1959-1969), en *Cuadernos de Historia* 16, n° 34, pp. 18-22 (Reelaborado)

En la década de 1960, España experimentó un cambio profundo. El Plan de Estabilización, los planes de desarrollo, la apertura comercial y el turismo lograron hacer de España un país desarrollado. Sin embargo, este desarrollo produjo grandes desequilibrios regionales. El primero se dió en la agricultura; en efecto, aunque se mejoró la productividad y la comercialización de los productos agrarios, no hubo una verdadera política de desarrollo del sector. La rentabilidad de las explotaciones era, en general, muy pequeña. El deseo de alcanzar un mayor bienestar llevó a muchos trabajadores del campo a abandonar su hogar e intentar una nueva vida en otros lugares. En la década del desarrollo, casi cuatro millones de personas dejaron sus pueblos y emigraron hacia regiones más prósperas, hacia capitales de provincia o al extranjero. La población activa agraria, que en 1960 suponía el 42% de la población activa total, representaba sólo el 25% en 1970.

El éxodo rural produjo otros desequilibrios. Por un lado la despoblación y el abandono del interior del país y, por otro, el crecimiento descontrolado y desmesurado de algunas áreas urbanas. La emigración produjo una concentración urbana e industrial, próxima a la saturación, en Madrid, Barcelona y País Vasco, dando lugar al mismo tiempo a grandes bolsas de subdesarrollo en Galicia, las dos Castillas y Extremadura. Como consecuencia de estos movimientos migratorios, en 1970 1.600.000 andaluces vivían fuera de Andalucía y, de ellos, 712.000 vivían en Barcelona. Entre 1951 y 1975, el País Vasco había recibido 570.000 inmigrantes. Madrid había pasado de 2.259.931 habitantes en 1960 a 3.180.941 en 1970 y, de éstos, casi dos millones no eran madrileños. Las periferias de Madrid y Barcelona, y en menor grado las de Valencia y Bilbao, crecieron vertiginosamente a partir de 1960.

La industria y los servicios fueron los sectores que absorbieron principalmente el éxodo rural. La población industrial asalariada pasó de 3 millones en 1960 a 3'9 millones en 1970. La población del sector servicios pasó de 2'2 millones a casi tres millones. Este total de millón y medio de nuevos trabajadores activos integraba una clase trabajadora cada vez más calificada. Por lo menos un 40% de los nuevos obreros y empleados procedían del sector agrario. La presión demográfica que esta inmigración masiva y rapidísima impuso sobre las ciudades españolas desbordó todas las expectativas posibles. En todas las grandes áreas metropolitanas se registró desde 1960 un fenómeno parecido: construcción incontrolada de ensanches y barrios sin planificación alguna, aparición de inmensas barriadas mal dotadas de comunicaciones, hospitales, servicios de saneamiento o zonas de recreo. Además del trabajo, el drama de los inmigrantes era la vivienda. Desde 1960, el estado dejó la realización de viviendas a la actividad privada, que se concentró en viviendas de lujo y apartamentos. La escasez de viviendas asequibles se sumó a la desaparición progresiva de las viviendas de alquiler y se disparó la especulación del suelo.

El Plan de Estabilización y “el desarrollismo”

Fuente: FUSI, Juan Pablo: El boom económico español (1959-1969), en *Cuadernos de Historia* 16, nº 34, (Reelaborado)

El Plan de Estabilización

A finales de los años 50 España sufrió una crisis que fue la consecuencia natural de la política franquista. El país estuvo en 1957-58 al borde de la bancarrota y la suspensión de pagos.

La supervivencia del país exigía un cambio social y económico; es así como apareció la Ley de Ordenación Económica o Plan de Estabilización que fue básicamente una operación para sanear, liberalizar y racionalizar la economía española. Los efectos de la Estabilización fueron rápidos:

- La devaluación de la peseta favoreció el turismo; en 1960 entraron unos seis millones de turistas extranjeros, casi el doble que en 1958
- Y una paralización de la actividad económica como es usual en este tipo de planes: hubo una fuerte reducción del consumo y de la inversión, y por lo tanto un aumento considerable del paro. Esta recesión económica afectó a casi todos los sectores. Para muchos españoles la única alternativa fue la emigración hacia los países de Europa más desarrollados. Este éxodo comenzó en 1960 y sólo se interrumpió con la crisis económica internacional de 1973.

“El desarrollismo”

El Plan de Estabilización fue el primer paso para conseguir el desarrollo de España por el camino de la liberalización y la apertura. En la segunda mitad de los años 60 las autoridades españolas creyeron que la economía española estaba lista para su reactivación.

En 1964 se puso en marcha el I Plan de Desarrollo al término del cual el nivel de bienestar de los españoles había mejorado notablemente, sin embargo la distribución personal de la renta no se había modificado, es decir las diferencias seguían manteniéndose. Las cinco provincias que en 1955 tenían el mayor nivel de renta per cápita seguían teniéndolo (Guipuzcoa, Vizcaya, Barcelona, Madrid y Álava) en 1969, y las cinco más pobres continuaban siéndolo (Orense, Almería, Jaén, Cáceres, Granada) El desarrollo provocó una concentración urbana e industrial en las provincias tradicionalmente desarrolladas: Madrid, Barcelona y País Vasco. Los españoles abandonaron los centros rurales, produciéndose el despoblamiento de vastas zonas del país.

La década del desarrollo produjo cambios en la estructura del país. España dejó de ser un país agrario para transformarse en un país industrial y urbano. Pero el desarrollo produjo desequilibrios, entre ellos, el más importante es el desequilibrio regional; en 1961, 31 de las 50 provincias estaban por debajo de la media nacional de renta per cápita.

La formación histórica de los desequilibrios territoriales

Fuente: GARCÍA BALLESTEROS, A. y POZO RIVERA, E. (1994): *Los desequilibrios socioeconómicos en la España de las Autonomías*, Barcelona, Masson, p. 114.

La existencia de desequilibrios económicos en España es un hecho cuyo origen puede situarse en el siglo pasado. En efecto, en el siglo XIX el desarrollo económico tuvo lugar en unas regiones muy concretas. En ellas se produjo de un modo progresivo la concentración tanto de la población de la producción, los empleos y los ingresos del país. Estas zonas más dinámicas con un mayor crecimiento económico y un mayor nivel de renta son Cataluña, en la cual destaca el peso casi exclusivo de Barcelona como motor del crecimiento, y las provincias vascas litorales (Vizcaya y Guipuzcua). A ellas se suman también en la periferia, aunque con una menor intensidad, Asturias y Cantabria en el litoral cantábrico y Valencia en el mediterráneo. Sin embargo, la industrialización de todas ellas es menor y más tardía. En la España interior sólo destaca Madrid como centro neurálgico de la economía española, aunque debido a factores bien diferentes de los que actuaron en las regiones mencionadas.



ACTIVIDAD 9: LA INTERVENCIÓN POLÍTICA EN LA CORRECCIÓN DE DESEQUILIBRIOS TERRITORIALES ⁴

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. ESTRATEGIAS DEL PROFESOR	OBJETIVOS Y CONTENIDOS
<p>* Plantear el sentido de la actividad recurriendo al guión, así como a la información de la actividad 2. Ahí se hacía alusión al marco organizativo territorial español y a la posibilidad de las Comunidades de actuar en ciertas materias que tienen que ver con los desequilibrios apuntados.</p> <p>* Comparar lo que dice la Constitución acerca del principio de solidaridad y del equilibrio económico entre las CC.AA. y la realidad que ha estudiado. Para ello conviene realizar una lectura en común de algunos artículos seleccionados de la Constitución y pasar a una discusión a nivel de la clase centrada en la comparación entre la legalidad y la realidad. Puede ser oportuno elaborar breves textos basados en el esquema de párrafos de contraste.</p> <p>* Examinar algunas medidas para corregir estos desequilibrios. En concreto el FCI y el FEDER. Del primero se trata de constatar la existencia de cierto desajuste entre los fines y los medios. En cuanto al segundo se trata de informar a los alumnos sobre los tipos de objetivos del FEDER y que traten de razonar qué objetivos se podrían aplicar al caso español y diferenciando Comunidades Autónomas. Luego se puede comprobar en los mapas si coinciden sus expectativas con la realidad. Esta tarea la pueden realizar en grupo para confrontar sus conclusiones.</p> <p>* Valorar en qué grado estos mecanismos de corrección de desequilibrios regionales responden a la finalidad con que fueron planteados considerando los destinatarios y los criterios establecidos para su concesión y cuantía de la misma.</p> <p>* Identificar diferentes instituciones que tengan competencias territoriales en un conjunto de anuncios. De este modo se trata de que los alumnos constaten que hay otras entidades, además del estado central que también tienen competencias y responsabilidades en la corrección de estos desequilibrios. Esto se puede realizar directamente en grupo clase con un esquema parecido a éste: entidad-competencia. Para ello se suministran una serie de anuncios institucionales con objeto de que el alumno vaya identificando las distintas competencias. Los artículos 148 y 149 de la Constitución sirven como referencia.</p> <p>* Preparar un breve informe donde se sugieran diversas posibilidades de actuación relacionadas con las deficiencias y desequilibrios estudiados y como afectan a la existencia de desigualdades sociales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entender que la Constitución es un marco adecuado para solucionar los conflictos derivados de la existencia de desequilibrios territoriales. • Reconocer los diversos componentes de la organización territorial del estado español. • Reconocer que existen diversos intereses en la forma de repartir el presupuesto y que ello genera conflictos y se plasma en el destino de los fondos. • Establecer relaciones entre algunas de las carencias que caracterizan a algunos territorios y las ayudas que perciben. • Reconocer que las políticas de actuación de los diversos entes políticos-administrativos del estado español están actualmente mediados por su pertenencia a la U.E. • Proponer diversos ejemplos de posibles actuaciones de los entes autonómicos teniendo en cuenta las competencias transferidas. • Identificar algunos de los mecanismos para corregir estos desequilibrios como el FCI y el FEDER.

⁴ V. Anexo de la edición del M.E.C.



ACTIVIDAD 9: LA INTERVENCIÓN POLÍTICA EN LA CORRECCIÓN DE DESEQUILIBRIOS TERRITORIALES

La solidaridad entre las Comunidades Autónomas. Lo que dice la Constitución y la realidad

Artículo 138

1. El Estado garantiza la realización efectiva del principio de solidaridad consagrado en el artículo 2 de la Constitución, velando por el establecimiento de un equilibrio económico, adecuado y justo entre las diversas partes del territorio español, y atendiendo en particular a las circunstancias del hecho insular.
2. Las diferencias entre los Estatutos de las distintas Comunidades Autónomas no podrán implicar, en ningún caso, privilegios económicos o sociales.

Artículo 158

1. En los Presupuestos Generales del Estado podrá establecerse una asignación a las Comunidades Autónomas en función del volumen de los servicios y actividades estatales que hayan asumido y de la garantía de un nivel mínimo en la prestación de los servicios públicos fundamentales en todo el territorio español.
2. Con el fin de corregir desequilibrios económicos interterritoriales y hacer efectivo el principio de solidaridad, se constituirá un **Fondo de Compensación** con destino a gastos de inversión, cuyos recursos serán distribuidos por las Cortes Generales entre las Comunidades Autónomas y provincias, en su caso.

FONDO DE COMPENSACIÓN INTERTERRITORIAL (F.C.I.). 1994

Fuente: Ministerio de Economía y Hacienda

Comunidades Autónomas	Mill. Pta.	%
Andalucía	49.998	39,7
Galicia	24.703	19,6
Castilla y León	12.610	10,0
Extremadura	11.445	9,1
Cas.-La Mancha	10.904	8,7
C. Valenciana	5.779	4,6
Canarias	5.138	4,1
Asturias	4.059	3,2
Cantabria	1.233	0,1
Total	125.870	100,0

ACTIVIDAD 9: LA INTERVENCIÓN POLÍTICA EN LA CORRECCIÓN DE DESEQUILIBRIOS TERRITORIALES

EL FONDO DE COMPENSACIÓN INTERTERRITORIAL

Fuente: Elaborado a partir de GARCÍA BALLESTEROS, A. y POZO RIVERA, E. (1994): *Los desequilibrios socioeconómicos en la España de las Autonomías*, Barcelona, Masson. y CÓRDOBA, J. y GARCÍA, J. M^a (1991): *Geografía de la pobreza y la desigualdad*, Madrid, Síntesis.

El Fondo de Compensación Interterritorial (F.C.I.) fue creado para corregir las desigualdades entre las Comunidades Autónomas. Pero ¿realmente ha cumplido el papel que le fue asignado? ¿se ha cumplido el principio de solidaridad entre las regiones ricas y las pobres? ¿han disminuido las diferencias entre renta y riqueza entre los diferentes territorios del Estado?

Los criterios para la distribución territorial del Fondo son:

- Renta por habitante (a menor renta más ayuda)
- Tasa de emigración en los últimos 10 años
- Tasa de paro
- Superficie
- Insularidad en relación con la distancia a la Península (también se aplica a Ceuta y Melilla)

Los ingresos provenientes del Fondo se deben destinar a proyectos de carácter local, comarcal, provincial o regional, y en especial a infraestructuras, transportes, comunicaciones, obras públicas, regadíos, ordenación del territorio, vivienda -incluyendo la mejora del hábitat rural- equipamientos colectivos y en general a todo aquello que contribuya a reducir las diferencias interterritoriales en renta y riqueza.

Aunque el F.C.I. no ha tenido demasiado tiempo para ofrecer resultados, de su corta actuación sí se desprenden algunos errores. Por ejemplo, para decidir cuánto dinero se va a destinar a una Comunidad Autónoma se tiene en cuenta el signo del saldo migratorio, pues éste se considera un indicador de pobreza. Así, cuando el saldo migratorio de una región es negativo (se van más personas que llegan) se supone que necesita más ayuda. Pero este planteamiento ha dado lugar a importantes despropósitos. En 1989 a Extremadura le correspondieron 11.760 pesetas por habitantes en concepto de ayuda recibida desde el F.C.I. en tanto que Cataluña recibió solamente 3.998 pesetas por habitante. En términos reales estuvo supuso que Extremadura recibió 12.739,6 millones de pesetas y Cataluña 23.892,5 millones.

ACTIVIDAD 9: LA INTERVENCIÓN POLÍTICA EN LA CORRECCIÓN DE DESEQUILIBRIOS TERRITORIALES

POLÍTICAS REGIONALES DE LA CEE

Fuente: Elaborado a partir de GARCÍA BALLESTEROS, A. y POZO RIVERA, E. (1994): *Los desequilibrios socioeconómicos en la España de las Autonomías*, Barcelona, Masson, pág. 154

El ingreso de España en la CEE ha colocado a nuestras Comunidades Autónomas en un situación de marginalidad. Si se toman como referencia la tasa de paro y el PIB todas las regiones españolas quedan por debajo de la media comunitaria. Como entre los objetivos del Acta Única está la revitalización de las regiones menos desarrolladas, es previsible que muchas Comunidades Autónomas se puedan beneficiar de los fondos del FEDER. Éstos, junto al FCI, son los principales instrumentos con los que contamos para corregir los desequilibrios territoriales.

Por lo tanto, la entrada de España en la CEE la convierte en partícipe de la política regional comunitaria. La CEE ha ido configurando con el tiempo toda una serie de políticas estructurales que tenían como objetivo esencial la redistribución de los recursos disponibles, el equilibrio territorial entre todas las regiones y la elevación del nivel de vida de sus habitantes

Para financiar estas políticas estructurales la CEE cuenta con tres grandes fondos estructurales:

- el Fondo Europeo de Orientación y Garantía Agrícola (FEOGA),
- el Fondo Social Europeo (FSE) y
- el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

De estos tres fondos, el más importante es el FEDER tanto por constituir el pilar básico de la política regional de la Comunidad como por su dotación, que alcanza nada menos que cerca de la mitad del total económico del conjunto de los tres fondos estructurales

ACTIVIDAD 9: LA INTERVENCIÓN POLÍTICA EN LA CORRECCIÓN DE DESEQUILIBRIOS TERRITORIALES

EL FONDO EUROPEO PARA EL DESARROLLO ECONÓMICO REGIONAL (F.E.D.E.R)

Fuente: Elaborado a partir de GARCÍA BALLESTEROS, A. y POZO RIVERA, E. (1994): *Los desequilibrios socioeconómicos en la España de las Autonomías*, Barcelona, Masson, y MÉNDEZ, R. y MOLINERO, F. (1993): *Geografía de España*, Barcelona, Ariel.

En 1988, con objeto de aumentar la cohesión entre los distintos estados y en aras a una mayor eficacia en la lucha contra los desequilibrios regionales, se produjo la reestructuración de estos fondos estructurales, a los que se reservaban cinco objetivos prioritarios, definidos de la siguiente manera:

Objetivo 1º. Promover el desarrollo y el ajuste estructural en aquellas regiones que padecen atrasos estructurales, es decir, que tienen una tasa de paro superior al 14 %, una destacada presencia del sector agrario y un PIB de un 75 % con respecto a la media comunitaria.

Objetivo 2º. Reconvertir las zonas más afectadas por el declive industrial. Éstas engloban al 16,5 % de los habitantes de la CEE. Son zonas que han padecido los efectos de una intensa reconversión industrial, lo que supuso una disminución de su capacidad productiva y del nivel de empleo (tasa media de paro del 9,5 % en 1990), invirtiéndose en muchos casos el sentido de las corrientes migratorias anteriores. A los problemas derivados directamente del ajuste productivo se suman el frecuente deterioro de su medio ambiente y los déficit de equipamientos para originar una baja calidad de vida, así como escasos atractivos para localizar nuevas inversiones. Delimitadas cuando su tasa de paro en los últimos tres años y su proporción de empleo industrial rebasan la media comunitaria, al tiempo que registran una disminución constante de los puestos de trabajo, incluyen en nuestro caso la totalidad de Vizcaya y Guipúzcoa, así como algunas áreas en las provincias de Álava, Cantabria, Navarra, La Rioja, Barcelona, Tarragona, Girona y Madrid, lo que representa un 9 % de la superEicie y un 22 % de la población españolas.

Objetivo 3º. Combatir el desempleo de larga duración.

Objetivo 4º. Fomentar la inserción profesional de los jóvenes.

Objetivo 5º. Facilitar la reforma de la política agraria común acelerando la adaptación de las estructuras agrícolas y promoviendo el desarrollo de las zonas rurales. Estas regiones presentan problemas de despoblamiento, debilidad de su estructura económica y escasez de nuevos puestos de trabajo, pero cuentan con un patrimonio ecológico y cultural capaz de favorecer cierto impulso de fuentes alternativas de ingresos (turismo, artesanía, PYMEs industriales, etc.), comprendiendo el 17 % del territorio y un 5 % de la población comunitaria. En España han sido declaradas como tales ciertas áreas de las cordilleras Pirenaica, Cantábrica e Ibérica, así como las áreas montañosas de Baleares y la sierra norte de Madrid, lo que tan sólo representa un 2,5 % de la población española sobre el 12,5 % de la superficie. En conjunto, quedan incluidas dentro de alguno de esos tres objetivos nada menos que el 83 % de la población y más de 90 % del territorio español, proporciones sólo inferiores a las de Grecia, Portugal e Irlanda, pero muy por encima de las correspondientes a cualquier otro Estado miembro.

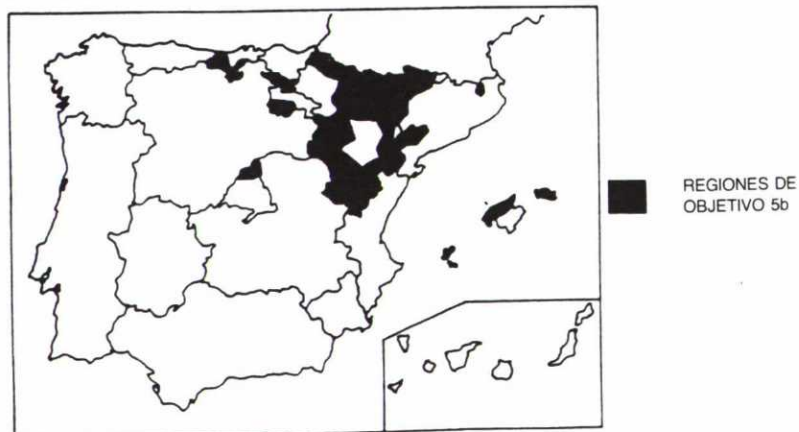
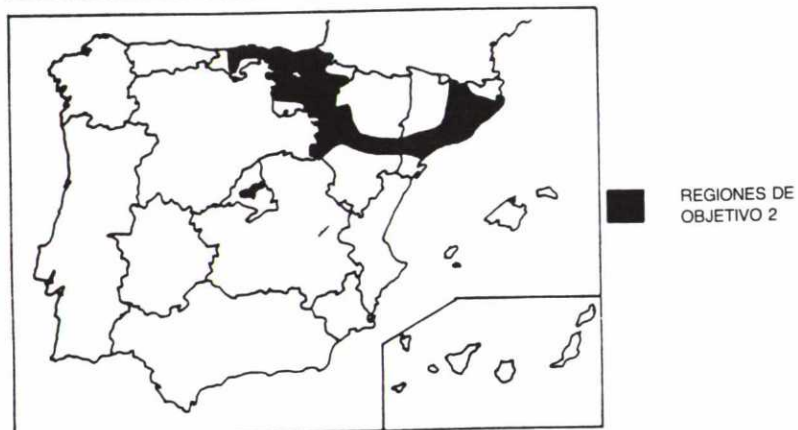
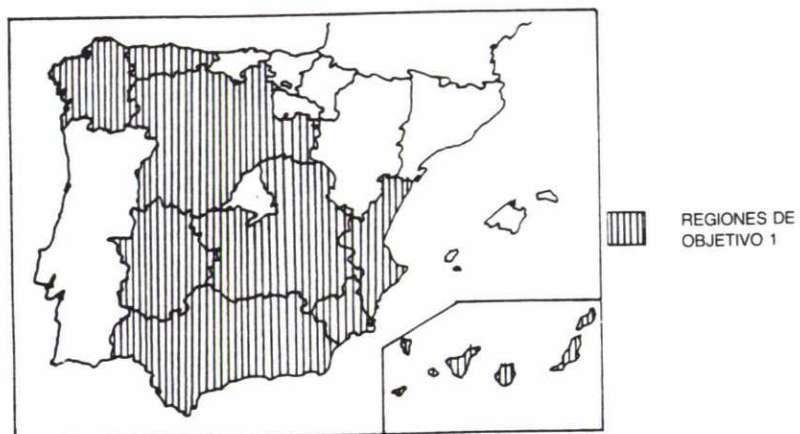
**ACTIVIDAD 9: LA INTERVENCIÓN POLÍTICA EN LA CORRECCIÓN
DE DESEQUILIBRIOS TERRITORIALES**

El FEDER actuaría fundamentalmente sobre tres de estos objetivos. Lo haría en primer lugar sobre el objetivo 1º, para lo que es necesario que los estados presenten planes de desarrollo regional para aquellas regiones cuyo producto interior bruto por habitante sea inferior al 75 % de la media comunitaria. También lo haría sobre el objetivo 2º con la condición de que cada estado aporte planes de reconversión regional y social de aquellas zonas que tengan tasas medias de desempleo superiores a la media comunitaria, con una proporción relativa de empleo industrial también superior a la media comunitaria y una disminución del empleo industrial. Por último, el FEDER actuaría sobre el objetivo 5º para aquellas zonas rurales que tengan una elevada proporción de empleo agrícola y bajos niveles de renta per capita, con la condición de que se presenten planes de desarrollo rural de dichas zonas.

**ACTIVIDAD 9: LA INTERVENCIÓN POLÍTICA EN LA CORRECCIÓN
DE DESEQUILIBRIOS TERRITORIALES**

ÁREAS DE INTERVENCIÓN DE LA POLÍTICA REGIONAL COMUNITARIA

Fuente: MÉNDEZ, R. y MOLINERO, F. (coords.) (1993):
Geografía de España, Barcelona, Ariel.



LAS ACTUACIONES DEL FEDER

MÉNDEZ, R. y MOLINERO, F. (1993): *Geografía de España*, Barcelona, Ariel.

A partir del 1 de enero de 1986, España ha podido acceder a las ayudas del FEDER. En un principio sólo las comunidades autónomas de Andalucía, Canarias, Extremadura, Galicia, Castilla-La Mancha podían solicitar las respectivas ayudas. Sin embargo, más tarde la Comisión Europea aprobó un nuevo mapa con el 87,7 % de la superficie del país, que afecta al 75 % de la población. Únicamente Baleares y La Rioja quedan al margen de las ayudas del FEDER por no cumplir las condiciones requeridas.

Para hacer operativa tal delimitación, a lo largo de 1989 el gobierno español presentó a la Comisión de las Comunidades Europeas los planes regionales que intentan precisar las actuaciones a desarrollar hasta 1993 en cada uno de estos tres tipos de áreas:

- Plan de Desarrollo Regional de España (PDR), para las regiones de objetivo 1.
- Plan de Reconversión Regional y Social de España (PRR), para las de objetivo 2.
- Plan de Desarrollo en Zonas Rurales de España (PDZR), para las de ob

Las múltiples actuaciones que en ellos se proponen están basadas en un diagnóstico territorial de conjunto, muy ligado al planteamiento esbozado en el epígrafe anterior, que sirve como base a la propuesta de cuatro directrices básicas:

- a) Mantener y consolidar la dinámica de crecimiento de las áreas que han mostrado mayor capacidad de adaptación al cambio y vitalidad económica (ejes del Ebro y Mediterráneo, Madrid), favoreciendo su difusión hacia otras regiones.
- b) Freno al declive de la cornisa Cantábrica, buscando restituir su antigua capacidad de crecimiento autosostenido evitando los estrangulamientos infraestructurales, mejorando el medio ambiente y diversificando su base económica.
- c) Expansión del dinamismo mostrado por el eje del Mediterráneo en dirección al sureste y sur peninsular, mejorando su articulación mediante una fuerte inversión en comunicaciones.
- d) Aplicación de una estrategia de ajuste estructural positivo en las regiones menos desarrolladas del interior, además de Galicia y Canarias, apoyando su potencial endógeno y una mejor integración territorial con el resto.

ACTIVIDAD 9: LA INTERVENCIÓN POLÍTICA EN LA CORRECCIÓN
DE DESEQUILIBRIOS TERRITORIALES

**POLÍTICAS DE CORRECCIÓN DE DESEQUILIBRIOS REGIONALES EN
ESPAÑA: AYUDAS DEL F.E.D.E.R. (1986-1991)**

Fuente: GARCÍA BALLESTEROS, A. y POZO RIVERA, E. (1994): *Los desequilibrios socioeconómicos en la España de las Autonomías*, Barcelona, Masson.

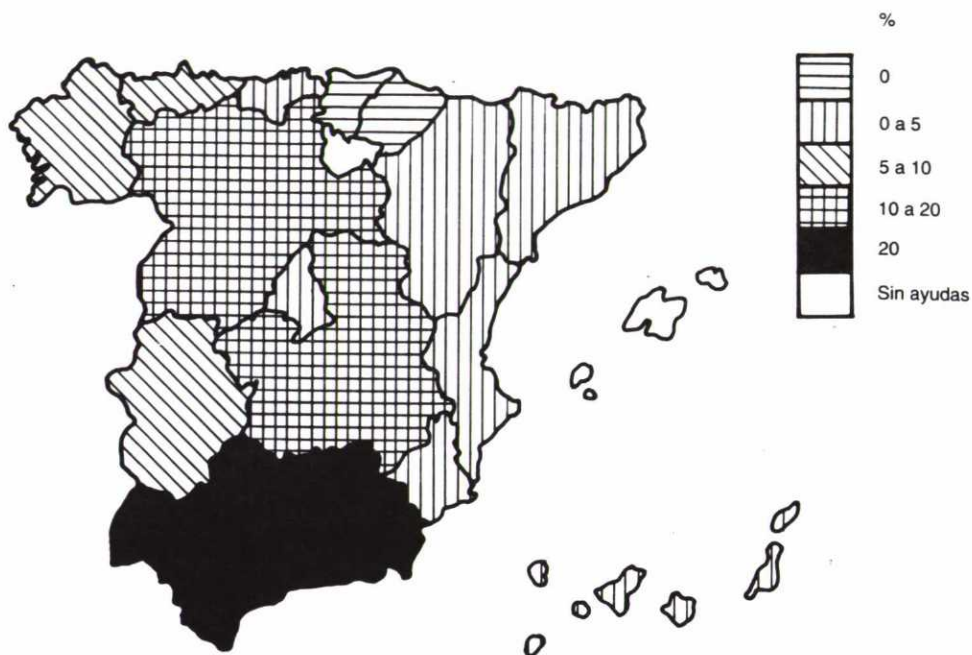


Tabla Intervenciones del FEDER en España distribuidas por comunidades autónomas (1986-1988)

Comunidades	Compromisos (millones ptas.)	Porcentaje	Pagos (millones de ptas.)	Porcentaje
Andalucía	86.727,0	32,40	53.872,4	34,50
Aragón	5.663,0	2,12	1.840,0	1,60
Asturias	14.161,0	5,30	8.527,1	5,38
Baleares				
Canarias	8.946,0	3,35	6.847,3	4,32
Cantabria	4.478,0	1,67	3.090,0	1,95
Castilla-La Mancha	41.243,0	15,45	25.107,8	15,85
Castilla y León	36.368,0	13,62	20.551,2	12,97
Cataluña	5.336,0	1,99	2.334,8	1,47
C. Valenciana	10.626,0	3,98	3.776,7	2,38
Extremadura	17.924,0	6,71	12.329,1	7,78
Galicia	18.496,0	6,93	11.515,8	7,27
La Rioja				
Madrid	3.476,0	1,30	467,2	0,29
Murcia	9.495,0	3,55	6.784,5	4,28
Navarra	370,0	0,13	—	—
País Vasco	3.427,0	1,28	—	—
España	266.892,0	100,00	158.332,1	100,00

Fuente: EL PAIS, 15 de octubre de 1994

El presupuesto autonómico de 1995 rondará los 850.000 millones de pesetas

La Generalitat aumentará el gasto un 7% el próximo año gracias a la aportación europea

SANTIAGO NAVARRO, Castellón
Los presupuestos de la Generalitat para 1995 rondarán los 850.000 millones de pesetas, lo que supone un incremento del 7% con respecto al pasado año (794.000 millo-

nes), según anunció ayer en Benicàssim el consejero de Economía y Hacienda, Aurelio Martínez. Este incremento de los ingresos, superior al previsto, se debe al aumento en un 3% de las aportaciones proceden-

tes de fondos europeos. Aurelio Martínez cifró el crecimiento económico de la Comunidad Valenciana para el próximo año en el 3% y dijo que los motores serán el consumo interno y la inversión.

El proyecto de presupuestos de la Generalitat para 1995 es objeto de debate en unas jornadas monográficas del grupo parlamentario socialista, celebradas ayer y hoy en un hotel de la localidad castellonense de Benicàssim. Durante las jornadas cada consejero de la Generalitat explica al pleno del grupo parlamentario los objetivos y prioridades de su política.

El primero en intervenir ayer fue el responsable de la confección global del presupuesto, el titular de Economía y Hacienda, Aurelio Martínez, quien aseguró que el proyecto no está aún cerrado, sobre todo en el apartado de gastos, ya que los ingresos disponibles han sufrido modificaciones. El primer dato significativo ofrecido por Martínez fue que el incremento de los ingresos será del 7% y no del 4% inicialmente previsto. Este aumento se debe a los aportaciones extras que procederán de los fondos europeos (32.000 millones de los fondos Feder, frente a los 18.000 del pasado año, y 10.000 del fondo social, frente a los 4.000 de 1994).

Las consejerías que gestionarán la mayor parte del presupuesto serán las de Sanidad, con 328.000 millones; Educación, con 241.000, y Obras Públicas, con 95.000 millones. Las inversiones reales pasarán de los 102.000 millones del ejercicio de 1994 a los 113 millones para el próximo año. Mientras, los gastos corrientes crecerán a la par que los ingresos, es decir, un 7%. Con esas grandes cifras, el déficit previsto será de 30.000 millones de pesetas, es decir, 7.000 menos que en 1994.



De arriba abajo y de izquierda a derecha: Aurelio Martínez, Pilar Pedraza, Luis Berenguer y Eugenio Burriel.

El consejero de Economía indicó que los objetivos de los presupuestos para 1995 serán ayudar a consolidar la recupe-

ración de la economía y consolidar los derechos y prestaciones sociales alcanzados. Mientras las prioridades serán las si-

guientes: apoyo al sistema educativo y Formación Profesional, potenciación de la política industrial e inversión, incremento de las inversiones en materia de Medio Ambiente y, por último, mantener el grado de cohesión social con las prestaciones sanitarias y servicios sociales.

Además, Aurelio Martínez subrayó que los presupuestos de 1995, tal como han sido concebidos, permitirán adelantar cinco inversiones básicas: el metro de la ciudad de Valencia, las inversiones en infraestructuras del ciclo del agua, el equipamiento de las universidades y los equipamientos para la Formación Profesional.

Por su parte, la consejera de Cultura, Pilar Pedraza, informó que el presupuesto de su departamento será de 13.638 millones, de los cuales el 40% se destinará a inversiones. Pedraza señaló que su departamento no ejecutará proyectos *estrellas* y que seguirá en la línea de protección y restauración del patrimonio histórico-artístico.

El titular de Administración Pública, Luis Berenguer, indicó que el presupuesto de su departamento será de 9.601 millones de pesetas, destinados básicamente a las partidas de prevención de incendios, Justicia y Seguridad Ciudadana.

Al cierre de esta edición fue el consejero de Obras Públicas, Eugenio Burriel, quien señaló como objetivos prioritarios las inversiones en vivienda, obras hidráulicas y transportes (con el metro de Valencia como proyecto más destacado), aparte de iniciar el desarrollo del II Plan de Carreteras.

ACTIVIDAD 9: LA INTERVENCIÓN POLÍTICA EN LA CORRECCIÓN DE DESEQUILIBRIOS TERRITORIALES

Fuente: *LEVANTE. EL MERCANTIL VALENCIANO*, 14 de febrero de 1993

COMUNIDAD VALENCIANA

Los fondos Feder han supuesto para esta autonomía más de 46.000 millones en cuatro años

La Comunidad Valenciana seguirá 5 años más como «objetivo 1» de la Comunidad Europea

EMPAR AIGÜES

La Comunidad Valenciana seguirá siendo *objetivo 1* de la CEE y, por lo tanto, participará durante los próximos cinco años del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (Feder). Así lo anunció ayer el presidente de la Generalitat, Joan Lerma, en la segunda sesión parlamentaria del debate de política general que se celebra en las Cortes Valencianas. Lerma también avanzó que esta situación «probablemente incrementará nuestras posibilidades de inversión».

El titular del Ejecutivo valenciano sorprendió a los diputados de los distintos grupos políticos en la Cámara autonómica, especialmente porque en los últimos meses se habían abierto muchas dudas respecto a si la Comunidad Valenciana podría continuar participando de estas aportaciones comunitarias, destinadas a aquellas regiones menos desarrolladas.

El interés del Gobierno central

Las posibilidades de que esta autonomía quedase excluida del próximo reparto del fondo Feder eran muy altas, ya que la renta por habitante en la Comunidad Valenciana supera la media establecida por la CEE para poder optar a estas ayudas económicas.

El anuncio de Joan Lerma coincide con la apertura de negociaciones del Gobierno central con la CEE, para que distintas regiones del Estado puedan acceder a estos fondos comunitarios.

Fuentes del Gobierno autonómico valenciano aseguraron ayer a este diario que en los próximos meses comenzará a negociarse qué regiones siguen disfrutando de las ayudas Feder a partir de 1994.

SUBVENCIÓN CEE 1990-93			
PROGRAMAS	COSTE TOTAL	FEDER	% G. PÚBLICO
1. Integración y articulación territorial	36.602	17.617,2	48,1%
2. Industria-artesanía	42.3192	4.415,0	44,6%
3. Turismo	10.660	1.170,0	50,0%
4. Agricultura	361,6	198,8	55,0%
5. Infraestructura de apoyo económico	40.155,8	21.813,5	54,3%
6. Valoración recursos humanos	1.03,4	584,6	58,3%
7. Asistencia técnica	260,0	260,0	100%
TOTAL	131.362,5	46.059,1	50,8%

Las mismas fuentes explicaron que si el presidente de la Generalitat, Joan Lerma, ha anunciado la continuidad de la consideración de la Comunidad Valenciana como *objetivo 1* de la CEE antes de iniciar las negociaciones es porque tiene amplias garantías del Gobierno central.

Según ha podido saber este diario, si esta autonomía perdiera tal ayuda comunitaria implicaría que el Gobierno de Felipe González percibiría entre un 20 y un 22% menos del montante total de aportaciones económicas de la CEE destinadas a España.

El citado porcentaje está directamente relacionado con el número de habitantes en cada región, de ahí el interés de Madrid porque la Comunidad Valenciana siga beneficiándose de las ayudas Feder.

El argumento que está utilizando el Gobierno central para que esta autonomía siga como *objetivo 1* es el peligro de que la exclusión de ese fondo a partir del 94 pueda implicar un retroceso respecto a lo avanzado

con estas ayudas económicas.

46.059 millones en cuatro años

Las subvenciones que a través del Feder ha recibido la Comunidad Valenciana en los últimos cuatro años no son nada despreciables. Desde 1990 y hasta 1993 la CEE ha ido aportando y aportará a esta autonomía un total de 46.059 millones de pesetas.

En 1990 se obtuvieron 11.636 millones, 12.969 en el 91 y este año está prevista una ayuda de 11.588. El próximo año la participación de la Comunidad en el Feder está fijada en 9.864 millones. La ayuda económica de la CEE, sumada a las aportaciones de otras administraciones públicas —Gobierno central, empresas públicas, ayuntamientos y gobiernos autonómicos—, prevé una inversión superior a los 141.632 millones de pesetas entre el 90 y el 93.

El destino de estas ayudas también es muy diverso: infraestructuras (carreteras, ferrocarriles, aeropuertos, telecomunicaciones), industria, turismo, agricultura y desarrollo rural, forma-

ción laboral e investigación, innovación y desarrollo.

Programas de inversión

Entre los programas de inversión que se han puesto en marcha o bien están en proyecto con participación del Feder destacan las comunicaciones viarias.

Así, en el denominado *programa operativo* se establecen cinco grandes ejes: Valencia-Alicante, Castellón-Morella-Bajo Aragón, Alzira-Borriol, Valencia-Ademuz y Almansa-Gandía. Estos ejes se fijan de acuerdo con el potencial de actividades económicas de las distintas zonas de la Comunidad Valenciana.

El informe que contempla las ayudas económicas recibidas y previstas del Feder alega en referencia al estado de las carreteras valencianas que «*la red es altamente deficiente, con excepción del corredor de la costa, y aun este mismo tiene serios problemas de travesías*».

Y se añade: «*la inadecuación de trazado y amplitud de plataforma de la red —construida en su totalidad antes de 1960— frente al espectacular incremento de motorización y tráfico que ha tenido lugar en las dos últimas décadas, constituye el problema fundamental*».

En esta línea, los proyectos financiados en una gran parte por aportaciones de la CEE en materia de carreteras están destinados a proyectos viarios en áreas metropolitanas y grandes núcleos urbanos —Valencia, Alicante, Castellón y Elche—, a la modernización de los itinerarios básicos y a la mejora y conservación, desde seguridad vial hasta la mejora de accesibilidad intracomarcal.

ANEXO: EL MARCO CONSTITUCIONAL DE LAS AUTONOMÍAS/1

TITULO VIII
DE LA ORGANIZACIÓN TERRITORIAL DEL ESTADO

CAPÍTULO PRIMERO
Principios generales

Artículo 137

El Estado se organiza territorialmente en municipios, en provincias y en las Comunidades Autónomas que se constituyan. Todas estas entidades gozan de autonomía para la gestión de sus respectivos intereses.

Artículo 139

1. Todos los españoles tienen los mismos derechos y obligaciones en cualquier parte del territorio del Estado.
2. Ninguna autoridad podrá adoptar medidas que directa o indirectamente obstaculicen la libertad de circulación y establecimiento de las personas y la libre circulación de bienes en todo el territorio español.

Artículo 147

1. Dentro de los términos de la presente Constitución, los Estatutos serán la norma institucional básica de cada Comunidad Autónoma y el Estado los reconocerá y amparará como parte integrante de su ordenamiento jurídico.
2. Los Estatutos de autonomía deberán contener:
 - a) La denominación de la Comunidad que mejor corresponda a su identidad histórica.
 - b) La delimitación de su territorio.
 - c) La denominación, organización y sede de las instituciones autónomas propias.
 - d) Las competencias asumidas dentro del marco establecido en la Constitución y las bases para el traspaso de los servicios correspondientes a las mismas.
3. La reforma de los Estatutos se ajustará al procedimiento establecido en los mismos y requerirá en todo caso, la aprobación por las Cortes Generales, mediante ley orgánica.

ANEXO: EL MARCO CONSTITUCIONAL DE LAS AUTONOMÍAS/2

Artículo 148

1. Las Comunidades Autónomas podrán asumir competencias en las siguientes materias:

1ª Organización de sus instituciones de autogobierno.

2ª Las alteraciones de los términos municipales comprendidos en su territorio y, en general, las funciones que correspondan a la Administración del Estado sobre las Corporaciones locales y cuya transferencia autorice la legislación sobre Régimen Local.

3ª Ordenación del territorio, urbanismo y vivienda.

4ª Las obras públicas de interés de la Comunidad Autónoma en su propio territorio.

5ª Los ferrocarriles y carreteras cuyo itinerario se desarrolle íntegramente en el territorio de la Comunidad Autónoma y, en los mismos términos, el transporte desarrollado por estos medios o por cable.

6ª Los puertos de refugio, los puertos y aeropuertos deportivos y, en general, los que no desarrollen actividades comerciales.

7ª La agricultura y ganadería, de acuerdo con la ordenación general de la economía.

8ª Los montes y aprovechamientos forestales.

9ª La gestión en materia de protección del medio ambiente.

10ª Los proyectos, construcción y explotación de los aprovechamientos hidráulicos, canales y regadíos de interés de la Comunidad Autónoma; las aguas minerales y termales.

11ª La pesca en aguas interiores, el marisqueo y la acuicultura, la caza y la pesca fluvial.

12ª Ferias interiores.

13ª El fomento del desarrollo económico de la Comunidad Autónoma dentro de los objetivos marcados por la política económica nacional.

14ª La artesanía.

15ª Museos, bibliotecas y conservatorios de música de interés para la Comunidad Autónoma.

16ª Patrimonio monumental de interés de la Comunidad Autónoma.

17ª El fomento de la cultura, de la investigación y en su caso, de la enseñanza de la lengua de la Comunidad Autónoma.

18ª Promoción y ordenación del turismo en su ámbito territorial.

19ª Promoción del deporte y de la adecuada utilización del ocio.

20ª Asistencia social

21ª Sanidad e higiene.

22ª La vigilancia y protección de sus edificios e instalaciones. La coordinación y demás facultades en relación con las policías locales en los términos que establezca una ley orgánica.

2. Transcurridos cinco años, y mediante la reforma de sus Estatutos, las Comunidades Autónomas podrán ampliar sucesivamente sus competencias dentro del marco establecido en el artículo 149.

ANEXO: EL MARCO CONSTITUCIONAL DE LAS AUTONOMÍAS/3

Artículo 149

1. El Estado tiene competencia exclusiva sobre las siguientes materias:

1ª La regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de los derechos y en el cumplimiento de los deberes constitucionales .

2ª Nacionalidad, inmigración, emigración, extranjería y derecho de asilo.

3ª Relaciones internacionales.

4ª Defensa y Fuerzas Armadas.

5ª Administración de Justicia.

6ª Legislación mercantil, penal y penitenciaria; legislación procesal, sin perjuicio de las necesarias especialidades que en este orden se deriven de las particularidades del derecho sustantivo de las Comunidades Autónomas.

7ª Legislación laboral, sin perjuicio de su ejecución por los órganos de las Comunidades Autónomas.

8ª Legislación civil, sin perjuicio de la conservación, modificación y desarrollo por las Comunidades Autónomas de los derechos civiles, forales o especiales, allí donde existan. En todo caso, las reglas relativas a la aplicación y eficacia de las normas jurídicas, relaciones jurídico-civiles relativas a las formas de matrimonio, ordenación de los registros e instrumentos públicos, bases de las obligaciones contractuales, normas para resolver los conflictos de leyes y determinación de las fuentes del Derecho, con respeto, en este último caso, a las normas de derecho foral o especial.

9ª Legislación sobre propiedad intelectual e industrial.

10ª Régimen aduanero y arancelario; comercio exterior.

11ª Sistema monetario: divisas, cambio y convertibilidad; bases de la ordenación del crédito, banca y seguros.

12ª Legislación sobre pesas y medidas, determinación de la hora oficial.

13ª Bases y coordinación de la planificación general de la actividad económica.

14ª Hacienda general y Deuda del Estado.

15ª Fomento y coordinación general de la investigación científica y técnica.

16ª Sanidad exterior. Bases y coordinación general de la sanidad. Legislación sobre productos farmacéuticos.

17ª Legislación básica y régimen económico de la Seguridad Social, sin perjuicio de la ejecución de sus servicios por las Comunidades Autónomas.

18ª Las bases del régimen jurídico de las Administraciones públicas y del régimen estatutario de sus funcionarios que, en todo caso, garantizarán a los administrados un tratamiento común ante ellas; el procedimiento administrativo común, sin perjuicio de las especialidades derivadas de la organización propia de las Comunidades Autónomas; legislación sobre expropiación forzosa; legislación básica sobre contratos y concesiones administrativas y el sistema de responsabilidad de todas las Administraciones públicas.

19ª Pesca marítima, sin perjuicio de las competencias que en la ordenación del sector se atribuyan a las Comunidades Autónomas.

ACTIVIDAD 9: LA INTERVENCIÓN POLÍTICA EN LA CORRECCIÓN DE DESEQUILIBRIOS TERRITORIALES

20ª Marina mercante y abanderamiento de buques; iluminación de costas y señales marítimas; puertos de interés general; aeropuertos de interés general; control del espacio aéreo, tránsito y transporte aéreo, servicio meteorológico y matriculación de aeronaves.

21ª Ferrocarriles y transportes terrestres que transcurran por el territorio de más de una Comunidad Autónoma; régimen general de comunicaciones; tráfico y circulación de vehículos a motor; correos y telecomunicaciones; cables aéreos, submarinos y radiocomunicación.

22ª La legislación, ordenación y concesión de recursos y aprovechamientos hidráulicos cuando las aguas discurran por más de una Comunidad Autónoma, y la autorización de las instalaciones eléctricas cuando su aprovechamiento afecte a otra Comunidad o el transporte de energía salga de su ámbito territorial.

23ª Legislación básica sobre protección del medio ambiente, sin perjuicio de las facultades de las Comunidades Autónomas de establecer normas adicionales de protección. La legislación básica sobre montes, aprovechamientos forestales y vías pecuarias.

24ª Obras públicas de interés general o cuya realización afecte a más de una Comunidad Autónoma.

25ª Bases del régimen minero y energético.

26ª Régimen de producción, comercio, tenencia y uso de armas y explosivos.

27ª Normas básicas del régimen de prensa, radio y televisión y, en general, de todos los medios de comunicación social, sin perjuicio de las facultades que en su desarrollo y ejecución correspondan a las Comunidades Autónomas.

28ª Defensa del patrimonio cultural, artístico y monumental español contra la exportación y la expoliación; museos, bibliotecas y archivos de titularidad estatal, sin perjuicio de su gestión por parte de las Comunidades Autónomas.

29ª Seguridad pública, sin perjuicio de la posibilidad de creación de policías por las Comunidades Autónomas en la forma que se establezca en los respectivos Estatutos en el marco de lo que disponga una ley orgánica.

30ª Regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27ª de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia.

31ª Estadística para fines estatales.

32ª Autorización para la convocatoria de consultas populares por vía de referéndum.

2. Sin perjuicio de las competencias que podrán asumir las Comunidades Autónomas, el Estado considerará el servicio de la cultura como deber y atribución esencial y facilitará la comunicación cultural entre las Comunidades Autónomas, de acuerdo con ellas

**ANEXO: EL MARCO CONSTITUCIONAL DE LAS AUTONOMÍAS:
ESTATUTO DE AUTONOMÍA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA`**

TÍTULO I: LA COMUNIDAD VALENCIANA

Artículo 1º

1. El pueblo valenciano, históricamente organizado como Reino de Valencia, se constituye en Comunidad Autónoma, dentro de la indisoluble unidad de la nación española, como expresión de su identidad histórica y en el ejercicio del derecho de autogobierno que la Constitución reconoce a toda nacionalidad, con la denominación de Comunidad Valenciana.

2. La Comunidad Valenciana es la expresión de la voluntad democrática y del derecho de autogobierno del pueblo valenciano y se rige por el presente Estatuto, que es su norma institucional básica.

TÍTULO III: LAS COMPETENCIAS

CAPÍTULO I

Disposiciones generales


Artículo 31


La Generalitat Valenciana tiene competencia exclusiva sobre las materias siguientes:

1. Organización de sus instituciones de autogobierno; en el marco del presente Estatuto.
2. Conservación, modificación y desarrollo del Derecho Civil Valenciano.
4. Cultura
5. Patrimonio histórico, artístico, monumental, arquitectónico, arqueológico y científico, [...]
9. Ordenación del territorio y del litoral, urbanismo y vivienda.
10. Montes, aprovechamiento y servicios forestales, vías pecuarias y pastos, espacios naturales protegidos y tratamiento especial de zonas de montaña [...]
14. Carreteras y caminos cuyo itinerario se desarrolle íntegramente en el territorio de la Comunidad.
15. Ferrocarriles, transportes terrestres, marítimos, fluviales y por cable; puertos, helipuertos y servicio meteorológico de la Comunidad Autónoma Valenciana [...]
16. Aprovechamientos hidráulicos, canales, regadíos, cuando las aguas corran íntegramente dentro del territorio de la Comunidad; instalaciones de producción, distribución y transporte de energía cuando este transporte no salga de su territorio y su aprovechamiento no afecte a otra provincia o Comunidad Autónoma...

ACTIVIDAD 9: LA INTERVENCIÓN POLÍTICA EN LA CORRECCIÓN
DE DESEQUILIBRIOS TERRITORIALES

ANEXO: LAS COMPETENCIAS DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS Y
DEL ESTADO ESPAÑOL/1




EUSKO JAURLARITZA  **GOBIERNO VASCO**

EUSKOBONOS

20.000.000.000 Ptas.

Cupón 10,95%. Pago anual.
Vencimiento: Julio 2000

Aseguradores:



INSALUD

Servicios Centrales

Hospitales de la Seguridad Social
Suministro de equipos de angiohemodinamia.
Presupuesto: 982.560 pesetas.
Suministro de 5 gammacámaras.
Presupuesto: 218.025.000 pesetas.
Suministro de 3 aceleradores.
Presupuesto: 282.000.000 de pesetas.

MADRID

Hospital Eloy Gonzalo
Obras de reforma del edificio del hospital para centro de salud.
Presupuesto: 324.525.740 pesetas.


Centro de Salud San Diego
Obras de construcción.
Presupuesto: 317.796.795 pesetas.

BALEARES

Centro de Salud Son Piza, de Palma de Mallorca
Obras de construcción.
Presupuesto: 515.499.912 pesetas.

La consulta y entrega de la correspondiente documentación, así como la presentación de proposiciones, se efectuará en los lugares y plazos que se indican en el anuncio publicado en el BOE número 135, de 7 de junio de 1995.

ANCO BILBAO VIZCAYA, S.A.
AJA VITAL KUTXA
ANCO DE NEGOCIOS ARGENTARIA, S.A.
AJA DE AHORROS Y PENSIONES DE BARCELONA
ANCO CENTRAL HISPANOAMERICANO, S.A.
ANCO GUIPUZCOANO, S.A.
N.P. ESPAÑA, S.A.



**HOSPITALES
DEL CABILDO
DE TENERIFE**

CONVOCATORIA PÚBLICA

PARA LA PROVISIÓN DE PLAZAS VACANTES EN EL ORGANISMO
AUTÓNOMO ADMINISTRATIVO "HOSPITALES DEL EXCELENTÍSIMO
CABILDO INSULAR DE TENERIFE" (H. E. C. I. T.)

PLAZAS CONVOCADAS

PARA EL HOSPITAL UNIVERSITARIO DE CANARIAS

- Turno de libre acceso: • 1 Jefe de Servicio de Medicina Intensiva (UVI) • 1 Médico Adjunto de Cirugía General y Digestiva • 1 Médico Adjunto de Ginecología y Obstetricia (Unidad de Reproducción Humana) • 1 Médico Adjunto de Cirugía Maxilofacial • 1 Médico Adjunto de Oncología Médica • 1 Médico Adjunto para el Servicio de Urgencias y • 2 Matronas.

PARA EL HOSPITAL PSIQUIÁTRICO DE TENERIFE


- Turno de libre acceso: • 3 Médicos Adjuntos de Psiquiatría y • 2 Psicólogos.

Las bases de la convocatoria se encuentran publicadas en los tabloneros de anuncios de los hospitales del Organismo Autónomo Administrativo H. E. C. I. T. y en el BOC número 61, de 17 de mayo de 1995.

Presentación de instancias: Se realizará en las dependencias de información de la Dirección de Personal de los hospitales convocantes (Universitario de Canarias y Psiquiátrico de Tenerife), o enviarlas al Hospital Universitario de Canarias, C/ Ofra, s/n, La Cuesta, La Laguna, 38320 Santa Cruz de Tenerife. El plazo de presentación de documentos es hasta las 15 horas del día 6 de junio de 1995.

Información: De 8 a 15 horas, de lunes a viernes. Teléfonos: Hospital Universitario de Canarias, (922) 64 12 00, extensión 2414, y Hospital Psiquiátrico, (922) 28 66 00.

La Laguna, 18 de mayo de 1995. El gerente, Antonio Tosco Hernández



CABILDO TENERIFE

ANEXO: LAS COMPETENCIAS DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS Y DEL ESTADO ESPAÑOL/2



LICITACIÓ D'OBRES PER A L'ÀREA INDUSTRIAL D'ALMUSSAFES (1ª FASE)

Objecte:
SEPIVA, S.A. (Seguretat i Protecció Industrial Valenciana) empresa pública de la Generalitat Valenciana, licita la construcció de les obres d'Almussafes (1ª Fase).

Lloc de retirada del Plec de Condicions:
El lliurament de bases per a l'empresa constructora i la presentació d'ofertes a les oficines de SEPIVA, S.A. carrer



Societat Pública Autònoma de GALICIA, para as súas unidades de Xestión de Alta Tecnoloxía Sanitaria, precisa:



Ministerio de Obras Públicas, Transportes y Medio Ambiente
Secretaría de Estado de Medio Ambiente y Vivienda
Dirección General para la Vivienda, el Urbanismo y la Arquitectura

ANUNCIO

La Dirección General para la Vivienda, el Urbanismo y la Arquitectura va a proceder a la contratación directa de las siguientes asistencias técnicas:

- "Recuperación ambiental del área de Maristany, Alcudia (Mallorca). Elaboración de la relación de bienes y derechos afectados"
Importe: CUATRO MILLONES QUINIENTAS MIL PESETAS
Plazo de ejecución: SEIS MESES.
- "Recuperación ambiental del área de Maristany, Alcudia (Mallorca). Estudio de alternativas para su regeneración y acondicionamiento"
Importe: NUEVE MILLONES DOSCIENTAS CINCUENTA MIL PESETAS
Plazo de Ejecución: NUEVE MESES
- "Recuperación ambiental del área de Maristany, Alcudia (Mallorca). Estudio del ciclo hidrológico de la zona húmeda"
Importe: CUATRO MILLONES NOVECIENTAS MIL PESETAS
Plazo de ejecución: CUATRO MESES

Los Pliegos de Cláusulas Administrativas y Prescripciones Técnicas, y demás información complementaria se encuentran a disposición de las personas interesadas en los siguientes lugares:

MINISTERIO DE OBRAS PUBLICAS, TRANSPORTES Y MEDIO AMBIENTE
Dirección General para la Vivienda, el Urbanismo y la Arquitectura
Area de Contratación
Plaza de San Juan de la Cruz, s/n, Planta 5 , Despacho 540
28070 MADRID

DIRECCION TERRITORIAL DEL MINISTERIO DE OBRAS PUBLICAS TRANSPORTES Y MEDIO AMBIENTE EN BALEARES
Ciudad de Querétaro, s/n, Edif. Administrativo, Periférica del Estado. Polígono de Levante 07071 PALMA DE MALLORCA

Las empresas consultoras y profesionales interesados pueden presentar sus ofertas hasta las 12 horas del día 17 de noviembre de 1994 en cualquiera de los lugares arriba mencionados. El importe de los anuncios que se publiquen, será a cargo de los adjudicatarios en proporción a su presupuesto.

EL JEFE DEL AREA DE CONTRATACION
Juan Mª Marin-Blázquez Pérez

DIRECTOR/A UNIDADE CLÍNICA RADIODIAGNÓSTICO

Formación:

- Titulación de licenciatura en Medicina e Ciruxía (especialidade de Radiodiagnóstico). Valorarase formación específica en Resonancia Magnética.
- Coñecementos de informática a nivel de usuario en programas de xestión radiolóxica.
- Idiomas: valorarase o coñecemento do galego e máis do inglés, alomenos a nivel de tradución técnica.
- Mínima de catro anos en xestión de unidades de radiodiagnóstico, que inclúan equipos de Resonancia Magnética.

• Retribución interesante axustada ó C.V. e caracterizada nos candidatos.
• Incentivación por obxectivos.
• Incorporación axiña

manda-lo currículo- S. Pregase os interesados/as manda-lo currículo vitae coa referencia UR.

cos, 178 • Santiago de Compostela • Garantese confid. e calidade

ANEXO: LAS COMPETENCIAS DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS Y
DEL ESTADO ESPAÑOL/3



JUNTA DE ANDALUCÍA

Consejería de Cultura
Centro de Documentación Musical de Andalucía

**PREMIOS A PROYECTOS DE INVESTIGACION
MUSICAL DE ANDALUCÍA, 1994.**

(Dotación global: 10.000.000 Ptas.)

- Dña. M^a. Julieta Vega García: "Catalogación de los Conventos de San Bernardo, Carmelitas Calzada San Jerónimo de Granada".
- D. Xavier Etxebarria Pardo: "Biografía, estudio y de la Catedral de Granada Juan Alfonso García".
- Dña. M^a. Isabel Osuna Lucena y su equipo: "Vacaciones aparecidas en la prensa sevillana, desde 1.881 hasta 1.936".
- Dña. Rosario Gutiérrez Cordero y Dña. M^a. Luisa María: "La música del Archivo de las Actas Capitulares de Sevilla, desde mediados del siglo XVI hasta la actualidad".
- Dña. Gemma Pérez Zaldondo: "Actividad musical en Andalucía", (1.900 - 1.936).
- Dña. Inmaculada Moreno Lafuente: "Traducción y estudio de Anónimo: Ars Cantus Mensurabilis et Imensurabilis".
- D. Antonio Gallego Gallego: "Transcripción y estudio de (1.551)".
- Dña. Rosa Isusi Fagoaga: "La introducción de la música del siglo XVIII: la obra de Pedro Rabassa".
- D. Juan Ruiz Jiménez: "Transcripción del manuscrito Manuel de Falla".
- D. Omar Melioui (Marruecos): "Transcripción musical de los siglos IX hasta el XV".
- D. Robert J. Snow (EE. UU): "Obras completas de (vols. III y IV)".
- D. Andrés Cez Galán y Dña. Isabel Chia Trigos: "Repertorio existente en la provincia de Huelva".
- D. Enrique Rodríguez Bakanás y su equipo: "Grupos Romancero tradicional y lírica popular de Encina".
- Dña. M^a. Gloria Cano Révora y Dña. Inmaculada: "Repertorio romancístico de una zona de la provincia de los pueblos de Medina Sidonia, Castellar de la Frontera".
- Dña. M^a. Angeles Subirats Bayego y Dña. Ana Sureda: "Repertorio de músicas y tonadas tanto en lo que se refiere a la zona de la Alpujarra".
- Dña. Mary Elizabeth Jenner y su equipo: "La tradición musical en las distintas fases del ciclo vital de la localidad de".
- D. Juan Antonio del Río Cabrera: "Recopilación de músicas y tonadas tanto en lo que se refiere a la zona de la Alpujarra".
- D. José Santiago Morales Inostroza (Chile): "Repertorio romancístico andaluz vigente en las zonas de la provincia de la IX Región de la ARAUCANIA."

Tenemos los recursos.
Tenemos las
infraestructuras.
Tenemos los servicios.
Tenemos las
comunicaciones.
Tenemos los medios.
Tenemos la tierra.
Tenemos los productos.
Y, sobre todo,
Tenemos la gente.

**LO HECHO EN
ANDALUCÍA**
■ Una garantía ■



JUNTA DE ANDALUCÍA



ACTIVIDAD 10: REALIZACIÓN DE UNA ENTREVISTA

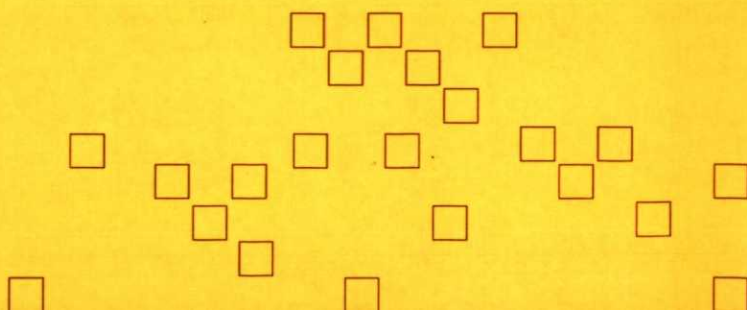
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. ESTRATEGIAS PARA EL PROFESOR	OBJETIVOS Y CONTENIDOS
<p>La actividad consiste en preparar, realizar y editar una entrevista a un representante cualificado de algún organismo que se ocupe de asuntos relacionados con contenidos de la unidad didáctica: concejalía de Servicios Sociales, sindicatos, Instituto de la Juventud, Cáritas, etc.</p> <p>Esta actividad tiene las siguientes fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> I. <u>Planificar la entrevista:</u> <ol style="list-style-type: none"> a) Elegir la institución y la persona a las que los alumnos se van a dirigir. b) Elaborar el cuestionario: establecer qué cuestiones relacionadas con el tema estudiado se pueden plantear teniendo en cuenta quién es el entrevistado y cuáles son las competencias del organismo al que pertenece. Se puede partir de . propuestas individuales o de parejas para elaborar a partir de ellas un cuestionario aceptado por toda la clase. c) Determinar qué alumnos realizarán la entrevista. 2. <u>Solicitar la entrevista:</u> <ol style="list-style-type: none"> a) Observar modelos de carta de solicitud. Redactar borradores (individualmente o por parejas) y elección de uno de ellos para la revisión colectiva. b) Fijar el texto definitivo, escribirlo en el ordenador, repararlo con el diccionario del procesador de textos, imprimirlo y enviarlo a su destinatario. 3. <u>Realizar la entrevista</u> por medio de un magnetófono. 4. <u>Transcribir la entrevista:</u> preparar un borrador para la corrección colectiva. 5. <u>Corregir colectivamente</u> la transcripción de la entrevista teniendo en cuenta los siguientes criterios: <ol style="list-style-type: none"> a) Las preguntas irán precedidas de una <i>P</i> (salvo en la primera, en que se escribirá "Pregunta"); y las respuestas, de una <i>R</i> (excepto la contestación inicial, en que se escribirá "Respuesta"). Estas marcas irán seguidas de punto y se sangrarán. b) Tanto las preguntas como las respuestas se podrán modificar para evitar expresiones y construcciones que en el uso oral pueden ser aceptables, pero que en el uso escrito no lo son: falsos inicios, pausas y repeticiones que en la conversación tienen la función de organizar las ideas, reparaciones, muletillas, etc. <p>Esta actividad de reparación del texto ofrece la ocasión para reflexionar acerca de las diferencias entre el discurso oral y el escrito.</p> <ol style="list-style-type: none"> c) El texto se puntuará según los criterios del texto escrito, no según las pausas del texto oral. Se usarán cuando sea necesario los signos de puntuación que tienen como función reproducir la entonación interrogativa y exclamativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar los contenidos de la unidad didáctica que se van a utilizar para elaborar el cuestionario de la entrevista. • Conocer las características del género periodístico <i>entrevista</i>. y aplicar este conocimiento a la composición de esta clase de texto. • Conocer las características de <i>carta de solicitud</i>. y aplicar este conocimiento a la composición de esta clase de texto. • Planificar y revisar colectivamente las entrevista y la carta de solicitud. • Reflexionar sobre algunas diferencias y relaciones relevantes entre texto oral (entrevista grabada) y texto escrito (entrevista como texto escrito preparado para su edición). • Organizar el trabajo en equipo de acuerdo con los criterios de autonomía y responsabilidad.

ACTIVIDAD 10: REALIZACIÓN DE UNA ENTREVISTA

- | | |
|---|--|
| <p>6. <u>Redactar</u>, como introducción al diálogo, <u>una presentación del entrevistado</u> en la que se refleje su personalidad, así como cuantos datos sean precisos para situarle y explicar los motivos por los cuales se le interroga (V. el Libro de Estilo de <i>El País</i>). Revisar colectivamente esta presentación. Para ello se tendrán en cuenta ejemplos de entrevistas aparecidas en la prensa diaria y semanal.</p> <p>7. Mecanografiar y maquetar el texto definitivo con el ordenador. Imprimir.</p> | |
|---|--|



La transición a la democracia en España



UNIDAD DIDÁCTICA

LA TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA EN ESPAÑA



ÍNDICE

PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD	5
OBJETIVOS	7
ORIENTACIONES PARA LA ADAPTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	9
RECURSOS	15
DESARROLLO DE LA UNIDAD	23
ACTIVIDAD 1: LA ESPAÑA DEL CAMBIO. DE LA DICTADURA A LA DEMOCRACIA	25
ACTIVIDAD 2: ELABORACIÓN DEL GUIÓN DE TRABAJO	35
ACTIVIDAD 3: LA CRISIS DEL FRANQUISMO	37
ACTIVIDAD 4: EL FRACASO DE LA LIBERALIZACIÓN DEL RÉGIMEN	49
ACTIVIDAD 5: ¿REFORMA O RUPTURA PACTADA?	57
ACTIVIDAD 6: EL PACTO CONSTITUCIONAL	67
ACTIVIDAD 7: LA CONSOLIDACIÓN DE LA DEMOCRACIA Y SUS DIFICULTADES	83
ACTIVIDAD 8: ORGANIZACIÓN DE UNA EXPOSICIÓN: LA MEMORIA DE LA TRANSICIÓN POLÍTICA	95
ANEXO 1: GOBIERNOS CENTRALES	97
ANEXO 2: SIGLAS DE LOS PARTIDOS POLÍTICOS	105
ANEXO 3: EL TERRORISMO EN ESPAÑA	107
ANEXO 4: LA CONFLICTIVIDAD LABORAL EN ESPAÑA (1963-1985)	109



PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

El objetivo de esta unidad es llegar a explicar cómo fue posible el cambio de un régimen dictatorial como lo era el del general Franco a un régimen democrático. Se trata de un proceso de corta duración en el que se suceden una serie de hechos a un ritmo muy rápido y de un modo muy intenso. Desde el punto de vista formativo, la unidad hace de contrapunto a la anterior, en la que se aborda un proceso socio-económico de larga duración y de consecuencias profundas.

El desarrollo de esta unidad se organiza de acuerdo con cinco aspectos fundamentales:

- a) La explicación de un proceso histórico de corta duración. Para comprender la transición política a la democracia en España es necesario tener en cuenta procesos de larga duración, como son aquellos que configuran la modernización de la sociedad española, junto a procesos de más breve duración, como es la crisis del franquismo y el propio proceso de la transición jalonado por una serie de acontecimientos que son verdaderamente la materia privilegiada de la historia política. Tales procesos se entrecruzan, se dan al mismo tiempo, aunque con distinta intensidad. Así, los cambios sociales que se producen en los años sesenta, propiciados por la política desarrollista del régimen, contribuyen al deterioro de éste, que, deslegitimado, a su vez no puede impedir el desarrollo de las tendencias hacia el cambio político.

Además, al ser la transición política un proceso de corta duración, las acciones humanas adquieren en su explicación un papel fundamental. Aunque es cierto que las acciones se explican en el entramado de procesos en curso, también lo es que éstas son capaces de modificar los procesos. De ahí que los proyectos políticos, los intereses de grupos sociales diversos, la confrontación de los mismos y los pactos constituyen también factores explicativos del cambio político.

En definitiva, en esta unidad que cierra la Programación la explicación del alumno habrá de integrar los elementos estructurales y las intenciones y acciones de los sujetos históricos.

- b) En esta unidad se pretende que el alumno llegue a reconocer dos hechos básicos que han caracterizado la transición política española y que le pueden servir como

elementos para entender otros procesos de transición. Tales hechos son el modo peculiar de realizarse la desvinculación con el régimen anterior y el pacto constitucional.

- c) Se prestará una especial atención al tratamiento de las fuentes históricas y su conceptualización. La explicación histórica requiere el aprovechamiento de diversas fuentes, de las que se obtiene la información necesaria para construir el conocimiento histórico. Lo que permite obtener esta información es el planteamiento adecuado de preguntas y la utilización de ciertas técnicas. La disponibilidad de diversas fuentes permitirá al alumno contrastar la información y le introducirá en el problema de cómo establecer la validez de los hechos, lo cual supone un proceso de reflexión paralelo al propio aprendizaje, que es el que permite llegar al concepto de *fuentes*.
- d) Un tema de estas características no puede olvidar el objetivo de proporcionar al alumno una cultura política básica. En efecto, el estudio del cambio de una dictadura a una democracia se presta a una reflexión sobre la importancia de la acción política y los valores que la sustentan. La cultura política se compone tanto de unos contenidos conceptuales como de unas actitudes y valores. No sólo es necesario conocer los términos referidos a instituciones y el funcionamiento formal de un régimen político (por ejemplo, cómo se eligen los representantes de los ciudadanos), sino también entender los valores que rigen dicho funcionamiento. A su vez, el aprendizaje de los valores democráticos sólo puede ser efectivo en un marco escolar que también se oriente por tales valores. La tolerancia, el respeto, la búsqueda del acuerdo o la resolución de conflictos empieza en el propio centro escolar.
- e) El modo de comunicar lo aprendido en esta unidad consistirá en la realización de una exposición en la que se exhiban diversos objetos o imágenes que sirvan como testimonios del período que se ha estudiado. Por ello proponemos como título de la exposición “La memoria de la Transición”. La preparación de dicha exposición supone la recopilación, clasificación y organización de diversos materiales, la elaboración de paneles explicativos, así como de programas de mano para anunciarla. En torno a la exposición cabe la realización de una mesa redonda, la recopilación de testimonios personales, proyección de documentales alusivos a la transición, etc.

OBJETIVOS

Los objetivos que se abordan en esta unidad didáctica son los siguientes:

- Reconocer las diferentes fases del proceso de democratización política identificando los hechos más relevantes que caracterizan cada una de esas fases.
- Diferenciar entre proceso y acontecimiento a propósito de la transición política y representar ésta en uno o varios ejes cronológicos.
- Identificar los diversos proyectos políticos para hacer frente a la crisis del franquismo.
- Conceptualizar *democracia* diferenciándola de otros regímenes políticos y relacionándola con otros conceptos como *soberanía nacional*, *sufragio universal*, *división de poderes*, etc.; así como conceptualizar diversos hechos políticos fundamentales como *estado*, *gobierno*, *constitución*, *sufragio*, *referéndum*, *partido político*, *ciudadano*.
- Reconocer las dificultades de la instauración y consolidación de la democracia y relacionar algunas de estas dificultades con ciertos problemas cuyo origen es muy anterior.
- Obtener información relevante de fuentes orales y escritas y contrastarla e integrarla para elaborar una explicación coherente.
- Organizar y llevar a cabo las tareas necesarias para realizar una exposición en la que se muestre el proceso de la transición política.
- Producir textos escritos para los paneles de una exposición sobre la transición política en España.
- Exponer oralmente las explicaciones pertinentes para facilitar a los visitantes la comprensión de la exposición.
- Aceptar como un valor fundamental de la democracia la búsqueda del consenso que respete los derechos y promueva el bienestar de todos.

- Asumir que la democracia es, sobre todo, un procedimiento, una forma de relacionarse los ciudadanos, un modo de resolver los conflictos. Valorar el significado de la Constitución en el proceso de normalización de la vida política y social.
- Aceptar que el conocimiento histórico es necesario para comprender la realidad social y un saber para poder cambiarla.

ORIENTACIONES PARA LA ADAPTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA ¹

Este apartado contiene un conjunto de orientaciones para la evaluación entendida como una acción metodológica que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje para cuya regulación aporta informaciones y elementos de juicio.

La actividad de evaluación debe definir cuál va a ser su objeto -el *qué evaluar*- y qué instrumentos se van a utilizar para ello. Las orientaciones de este apartado se refieren a los aprendizajes de la unidad que han de ser evaluados. Dicho de un modo muy general, el objeto de la evaluación es la capacidad del alumno para explicar determinados procesos espaciales e históricos, tanto en lo que se refiere al dominio de competencias relacionadas con el conocimiento histórico y geográfico, como de aquellas competencias lingüísticas y comunicativas que le permitan gestionar la producción y comunicación de dicho conocimiento. Junto a todo ello, se han de evaluar igualmente las actitudes y valores cuyo desarrollo está relacionado con los conocimientos referidos a los conceptos y procedimientos de la unidad didáctica. Estos tres componentes del aprendizaje, que han orientado los objetivos de la unidad formulados más arriba, tienen sus correspondientes epígrafes en este documento:

- los hechos y conceptos propios de las dos áreas integradas en el ámbito, distinguiendo los que corresponden a cada una de ellas;
- los procedimientos, distinguiendo, por una parte, aquellos que son específicos de cada área, pero que son difícilmente separables dentro del proceso didáctico, y, por otra, los procedimientos generales y comunes a las dos áreas;
- las actitudes y valores que corresponden de un modo específico a la unidad y aquellos otros que han de ser objeto de atención permanente a lo largo de toda la programación.

Estas orientaciones, además de definir el objeto de la evaluación, señalan en muchos casos niveles y grados, de modo que puedan ser utilizadas como guía para la adaptación

¹ V. Anexo de la edición del M.E.C.

del proceso de enseñanza y aprendizaje a las características particulares del grupo de alumnos y a la diversidad que en él se habrá de presentar.

A lo largo de la unidad didáctica se promoverán aprendizajes consistentes en:

I. Referidos a hechos y conceptos

1. Reconocer los tres proyectos políticos que se enfrentaron en el proceso de la transición política en España: el continuista, el reformista y el que propugnaba la ruptura.
Se trata de comprobar si el alumno considera los hechos históricos como resultado de las acciones humanas guiadas por unas intenciones o proyectos. Dicho reconocimiento se concretará en que el alumno distinga en documentos que se le ofrezcan las propuestas de cada proyecto. Un paso más sería que relacionara dichas propuestas con acciones concretas. Asimismo, el alumno deberá vincular a personajes o partidos políticos relevantes con estos proyectos.
2. Identificar los principales problemas o retos a los que tuvieron que hacer frente quienes apostaron por la transición política.
Esta acción completa la anterior en la medida en que las estrategias y las acciones de los distintos grupos mencionados respondían a la intención de afrontar y superar estos problemas. En un primer nivel, pues, el alumno identificará algunos de estos problemas, como por ejemplo el tipo de régimen que se pretendía instaurar, la forma de organizar el territorio, la organización del sistema político (las relaciones entre las distintas instituciones del Estado: Ejército, Iglesia, Monarquía, Cortes, ...), la crisis económica, el terrorismo, etc. En un segundo nivel, el alumno relacionará algunas de las soluciones propuestas con grupos políticos concretos, señalando los posibles conflictos que pudieran derivarse de opciones contrapuestas. Finalmente, el alumno relacionará estos problemas de la transición y los intentos de solución que se hicieron con algunos de los problemas actuales de nuestra sociedad.
3. Identificar en la Constitución Española algunos de los elementos fundamentales que configuraron el pacto que permitió la fundación de un régimen democrático. Identificar estos elementos complementa la acción anterior en la medida en que dicho pacto era una respuesta a los problemas que se querían solucionar, por lo que el alumno debe relacionar dichos problemas con algunas instituciones cuya finalidad y funcionamiento regula la Constitución, como por ejemplo la organización territorial del estado español en Comunidades Autónomas como medio para solucionar el permanente conflicto entre las aspiraciones de las diversas nacionalidades y el estado central. Hacer todo esto supone también que el alumno es capaz de nombrar de un modo pertinente instituciones básicas de nuestro régimen democrático, como la Corona, el Parlamento, el Senado, el Gobierno, etc., así como los principios fundamentales en los que se basa la convivencia democrática, como son el reconocimiento de derechos y deberes de los ciudadanos, la soberanía nacional o la división de poderes.

4. Diferenciar las diversas fases del proceso estudiado, a saber: *transición política, instauración y consolidación democrática*. Situará dichas fases en un eje cronológico que represente los hechos más significativos de cada una de las fases mencionadas.
Se valorará si el alumno utiliza más de un eje para representar distintas duraciones referidas a los diversos procesos históricos que se superponen. Por ejemplo, un eje que arranque de los años sesenta y que se prolongue hasta la actualidad para representar los cambios socioeconómicos; y, con una escala diferente, el eje que represente el intenso devenir político a lo largo de muy pocos años.
5. Explicar el proceso de la transición política de modo que aparezca la pugna entre los diferentes proyectos políticos y su relación con los hechos que constituyen este proceso.
Se trata de evaluar si el alumno evita caer en una explicación finalista según la cual la instauración del régimen democrático habría estado determinada por la evolución del régimen de dictadura del general Franco. En un grado más elevado, en su explicación aludirá de modo explícito a que los hechos pudieron haber sido otros.
6. Relacionar algunos hechos estudiados en las unidades anteriores con los procesos a los que se alude en ésta. Por ejemplo, identificar los movimientos migratorios (éxodo rural, emigración a otros países), el crecimiento industrial o la configuración de desequilibrios regionales con los orígenes sociales de la transición política.

II. Referidos a los procedimientos

A. Procedimientos específicos de Ciencias Sociales y/o Lengua y Literatura

1. Obtener de fuentes escritas u orales informaciones que sean relevantes en función del problema o de las preguntas formuladas previamente.
Se trata en un primer momento de observar si el alumno aplica diversas estrategias que implica el conocimiento de las convenciones del género de texto, especialmente los de tipo periodístico y jurídico, y de algunos esquemas que organizan los contenidos como los de secuencia, causa-consecuencia y problema-solución. En un segundo momento se valorará si el alumno relaciona la información obtenida con otra anterior en el marco de una descripción o una explicación que elabore y exponga. Así mismo, se tendrá en cuenta si el alumno incorpora las fuentes en las explicaciones que elabore citándolas correctamente.
2. Valorar la información de la fuente atendiendo al autor de la misma o alguna otra característica relevante relativa a las circunstancias en que fue producida.
Se trata de evaluar si el alumno aplica ciertos conocimientos acerca de las condiciones de la enunciación que sean relevantes para la comprensión e interpretación de la información que aporta la fuente. En este sentido, se tendrá en cuenta si el alumno alude a alguna característica del autor del documento que sea significativa para determinar su punto de vista; si tiene en

cuenta, por ejemplo en el caso de un discurso político, a quién va dirigido el mensaje; o si considera el contexto histórico concreto en el que se realiza la enunciación. Además, en un nivel más elevado se observará si los alumnos son conscientes de que sus juicios basados en fuentes tienen un carácter provisional y pueden ser revisados a la luz de nuevas fuentes o de nuevas preguntas a las mismas fuentes.

3. Contrastar e integrar las informaciones procedentes de diversas fuentes con el fin de elaborar un texto en el que se expongan las conclusiones obtenidas. Se evaluará la competencia del alumno para construir explicaciones a partir de fuentes integrando las nuevas informaciones con otras anteriores. Se valoran, pues, los aprendizajes lingüísticos de los alumnos relacionados con su capacidad para integrar, sintetizándolas, informaciones y opiniones procedentes de diversas fuentes y de ponerlas en relación con sus conocimientos previos de acuerdo con la finalidad de explicar el proceso de la transición política. Además, se evalúa la actitud del alumno ante el problema de dilucidar la validez de las fuentes cuyas informaciones no son coincidentes. Desde esta perspectiva se observará si el alumno yuxtapone las informaciones y cae en contradicciones en su exposición o si integra algunas y rechaza otras.
4. Exponer oralmente, durante la exposición sobre la transición política, las explicaciones pertinentes para facilitar a los visitantes la comprensión de los objetos que se exhiben. Se trata de evaluar si el alumno es capaz de realizar exposiciones orales de carácter formal. Para ello se tendrá en cuenta que dicha exposición oral sea ordenada y fluida ajustándose a un plan o guión previo, siguiendo un orden lógico en la presentación de las informaciones y argumentos. También se valorará que se haya considerado las características del destinatario, lo que se manifiesta en los siguientes aspectos: la adecuación de la exposición al receptor y a la finalidad; el uso de recursos para controlar la atención de los receptores; los aspectos lingüísticos y paralingüísticos relacionados con la fluidez; el orden y la coherencia de las ideas expuestas y la incorporación pertinente de informaciones disponibles y de opiniones propias.
5. Producir textos escritos para los paneles de la exposición sobre la transición política. Deberá tenerse en cuenta el proceso de elaboración: si el alumno realiza esquemas previos, si revisa los borradores incorporando las sugerencias hechas por el profesor o algún compañero. Dado que se trata de textos que van a ser editados en los paneles de la exposición deberá evaluarse si cumple aquellos requisitos que permitan a los visitantes de dicha exposición comprenderlos.
6. Identificar errores en sus textos (información insuficiente o irrelevante, falta de organización de los contenidos, registro inadecuado, errores de concordancia, uso incorrecto de preposiciones u conjunciones, vocabulario impreciso, errores ortográficos, etc.).

Este criterio desarrolla en parte el anterior por cuanto que se refiere a la fase de revisión y reparación del texto, que es un aspecto fundamental dado que el destino del mismo es hacerse público. Este criterio no sólo implica que el alumno es capaz de darse cuenta de aspectos mejorables en su texto, sino también la actitud positiva que le permita corregirlos efectivamente.

B. Procedimientos generales

1. Elaborar un guión de trabajo en el que ordenará las cuestiones o problemas de los cuales partirá en la investigación posterior. Para ello se comprobará si el alumno:
 - incorpora las aportaciones de sus compañeros;
 - revisa el guión a lo largo del desarrollo de la unidad introduciendo nuevas preguntas, fusionando las anteriores o desechándolas;
 - reconoce, en el inicio de las actividades, el apartado del guión al que hace referencia cada una de ellas.
 - explica al final de la unidad los cambios que ha experimentado el guión y las razones de ello.
2. Reconocer las principales acciones metodológicas que ha seguido para elaborar una explicación mediante una descripción oral o escrita. El modo de denominar a cada una de estas acciones debe tender a un modo preciso.
3. Participar en la regulación del trabajo en equipo siguiendo una serie de acciones:
 - establecer entre todos el objetivo de la actividad a partir de la interpretación de las orientaciones del profesor;
 - distribuir funciones y responsabilidades dentro del grupo (moderador, secretario, portavoz);
 - planificar la ejecución de tareas menores (leer individualmente el documento, hacer cálculos, etc.);
 - discutir ordenadamente las aportaciones individuales para establecer un consenso;
 - planificar la exposición de conclusiones;
 - valorar el trabajo realizado para tomar medidas que permitan mejorarlo.

III. Referidos a las actitudes y valores

1. Mostrar en aquellas actividades propias del centro escolar y en las relaciones con los compañeros, que sus actuaciones están regidas por principios democráticos como son la tolerancia, el respeto, la responsabilidad, la cooperación, etc.
2. Aceptar que el conocimiento histórico no sólo nos permite entender mejor la realidad social, sino que además nos permite orientar mejor nuestras actuaciones.

nes como sujetos históricos que somos. Para ello se valorará si el alumno participa en la toma de decisiones sobre aspectos que le afectan, si coopera en la búsqueda de soluciones a problemas relacionados con la gestión de los recursos del centro o con problemas de su localidad o de un ámbito más amplio.

3. Colaborar de modo activo en el trabajo en equipo. Para ellos se observará si el alumno:
 - hace propuestas tendentes a alcanzar los objetivos en las tareas encomendadas al equipo;
 - incorpora las aportaciones de sus compañeros a sus conclusiones reconociendo dicha aportación;
 - comenta críticamente las aportaciones de sus compañeros y propondrá mejoras razonadas cuando las considera poco adecuadas;
 - escucha en silencio cuando un compañero esté exponiendo;
 - da argumentos razonados cuando no está de acuerdo con la opinión expresada por otro.
4. Manifiestar una actitud abierta hacia el conocimiento. Se trata de comprobar si el alumno es consecuente con la concepción de que el conocimiento es algo que se va construyendo a partir de los interrogantes que se formula el que quiere saber. Para ello se observará si el alumno:
 - plantea preguntas;
 - contrasta diversas respuestas para formular nuevas preguntas;
 - muestra una actitud positiva hacia la revisión de sus propias conclusiones;
 - admite que sobre un hecho puede haber diversas opiniones y que, a veces, pueden ser complementarias.
5. Valorar el lenguaje como instrumento para satisfacer necesidades de comunicación y, en consecuencia, se inclinará a planificar, revisar y reparar sus producciones de modo que sean interpretables y acordes con las normas de uso.

RECURSOS

a) Bibliografía específica de la unidad

COLOMER, J.M. (1990): *El arte de la manipulación política*, Barcelona, Anagrama.

COTARELO, R. (comp.) (1992): *Transición política y consolidación democrática en España*, Madrid, C.I.S.

COTARELO, R. y TEZANOS, F. (comp.) (1989): *La transición democrática española*, Madrid, Sistema.

LÓPEZ PUERTA, L. (1991): *Constitución ¿para qué?*, Madrid, SM.

MARAVALL, J.M. y SANTAMARÍA, J. (1989): "Transición política y consolidación de la democracia en España", en COTARELO, R. y TEZANOS, F. (comp.) (1989): *La transición democrática española*, Madrid, Sistema, pp. 183-249.

POWELL, Ch. (1991): *El piloto del cambio. El rey, la Monarquía y la transición a la democracia*, Barcelona, Planeta.

SOTO CARMONA, A. (1994): "Comisiones obreras en la Transición y consolidación democrática. De la Asamblea de Barcelona a la huelga general del 14-D (1976-1988)", en RUIZ, D. (dir.): *Historia de Comisiones Obreras (1958-1988)*, Madrid, Siglo XXI, pp. 451-521.

REDERO SAN ROMÁN, M. (1994): *Ayer. La transición a la democracia en España*, Madrid, núm 15.

TEZANOS, J.F. (1989): "Modernización y cambio social en España", en COTARELO, R. y TEZANOS, F. (comp.) (1989): *La transición democrática española*, Madrid, Sistema, pp. 63-115.

TUÑÓN DE LARA, M. (1992): *Transición y democracia (1973-1985)*, tomo X** de la *Historia de España* dirigida por Tuñón de Lara, Barcelona, Lábora.

VILARRASA, A. (1986): *Les eleccions democràtiques*, Barcelona, Graó, BC, nom. 13.

VV.AA. (1985): "Transición", en *Revista de Occidente*, núm. 54.

b) Vídeos sobre la transición política en España.

Un recurso fundamental en esta unidad es la utilización de imágenes de la transición en formato de vídeo. A modo de sugerencia proponemos la utilización de dos series producidas por Televisión Española: *Los años vividos* y *La transición política*. Esta última serie, dirigida por Victoria Prego, se compone de 14 vídeos y es comercializada por IVTF Multimedia al precio de 1995 pesetas cada uno. Como ejemplo de aprovechamiento de estas series sugerimos la siguiente selección de fragmentos o capítulos de dichas series. Los tres primeros fragmentos pertenecen a la serie *Los años vividos* que se estructura por décadas (cada capítulo de la serie se dedica a una década, aunque los años setenta y ochenta se recogen en dos capítulos cada uno) y el último a *La transición política*:

1º. Años 40. Características del régimen de Franco, la represión. Vencedores y vencidos.

2º. Incluye los primeros cinco años de la década de los setenta: los cambios sociales, cambio de actitudes, reorganización de la oposición, intentos de liberalización del régimen, atentado de Carrero Blanco, etc.

3º. Abarca la segunda mitad de los setenta y recoge, por tanto, el período de la transición

4º. Engloba el período comprendido entre diciembre de 1976 y febrero de 1977. Los hechos a los que se alude son: el referéndum sobre la Ley para la Reforma política, la legalización del PCE, las acciones terroristas, las tensiones nacionalistas. Pertenece a la serie *La transición política*.

Los diversos fragmentos que hemos seleccionado tienen distintas características. *Los años vividos* se basa en los testimonios de personas que generacionalmente pertenecen a la década que narran. El valor de los testimonios es desigual y su contenido es contradictorio en ocasiones. Este hecho, tiene una utilidad didáctica importante por cuanto plantea al alumno la duda de quién ofrece una información más válida. Los testimonios se ilustran con imágenes de archivo. En otras ocasiones una voz en *off* expone de un modo resumido los acontecimientos.

En cambio, la serie *La transición política* tiene un carácter más narrativo. Se organiza también por temas, pero éstos tienen una secuencia cronológica muy marcada. Así mismo,

utilizan testimonios de personas, pero el criterio para seleccionarlas ha sido el de su relevante protagonismo en los hechos que se enuncian.

El trabajo con documentales, género cinematográfico en el que podemos encuadrar estos fragmentos, remite al tema de las *fuentes históricas*. El historiador construye su conocimiento a partir de la información que logra extraer de las fuentes mediante diversos métodos. Estos documentales reúnen fuentes de dos tipos: testimonios personales (fuentes orales) e imágenes de la época y su tratamiento es distinto desde el punto de vista técnico. Pese a ello, desde el punto de vista didáctico no es necesario apurar en exceso tales distinciones. Por lo tanto, conviene utilizar los fragmentos del vídeo como documentos cuya utilidad es la de que mediante su "lectura" los alumnos puedan obtener información, interpretarla y construir sus explicaciones acerca de cómo fue posible la transición política. En este sentido, sirven como complemento del resto de los documentos que se ofrecen como materiales para el alumno. Sin embargo, aportan las imágenes de los protagonistas y de los hechos históricos que forman parte de la memoria colectiva de la transición. Esta virtud es precisamente la que se debe explotar más, puesto que los documentos basados en fuentes escritas no llegan hasta ahí.

El modo más sencillo de utilizarlos es la de ilustrar y completar la información dada en los documentos escritos de los materiales. Así, se leerían primero éstos, luego se pasaría a ver una secuencia seleccionada de uno de los documentales y, finalmente, se haría una puesta en común para ordenar la información, interpretarla e integrarla en el conocimiento previo. En este caso, sirven como refuerzo y ampliación de la información de los textos.

Hay que tener en cuenta que, sobre todo en los pertenecientes a *los años vividos* los hechos son interpretados por los entrevistados. En ese caso debe activarse la capacidad crítica de los alumnos contrastando unos testimonios con otros o con hechos que ellos ya conocen. La confrontación de informaciones es muy pertinente cuando se trata de los protagonistas de los hechos narrados, como, por ejemplo, en el documental de *la transición política*.

El uso más adecuado puede ser el seleccionar fragmentos cortos (entre 5 y 10 minutos) y verlos. La sesión debe estar enmarcada en el contexto de la actividad, es decir, los alumnos tienen que saber de antemano qué es lo que van a ver y tener una idea clara de lo que tienen que averiguar o comprobar. Las preguntas formuladas por el profesor que ayuden a

mejorar la comprensión del texto son adecuadas, pero también tiene que haber preguntas más generales que induzcan al alumno a relacionar lo que ve con lo que ya conoce.

Cuando las imágenes se utilicen con la finalidad de narrar unos hechos el profesor debe hacer comentarios (parará la imagen) para identificar personajes, aclarar algún referente que ayude a la comprensión del contenido (unas siglas, la identidad de un personaje, unos hechos del pasado a los que se hace referencia, etc.). Estas intervenciones deben ser precisas y su objetivo es mejorar la transmisión de información. En buena medida es semejante esta estrategia a la exposición oral del profesor cuando explica.

A continuación ampliamos la información sobre los contenidos de cada uno de los fragmentos mencionados arriba ².

FRAGMENTO 1: *Los años vividos. los años cuarenta*

Localización	Contenido	Sugerencias didácticas
	Presentación de la década	
3' 30"	Caracterización del régimen de Franco. Distintas visiones: un régimen autoritario, una dictadura, un régimen de constitución abierta. Se resalta el componente fascista a través de la alusión a José Antonio Primo de Rivera	Puede ser utilizado en la primera actividad para plantear cómo era el régimen de Franco. Si se pasa al final de la actividad los alumnos pueden comentar críticamente las caracterizaciones que se hacen del mismo: ¿un "régimen de Constitución abierta" o una dictadura? Es importante que los alumnos sepan quién dice qué.
7' 50"	Construcción del Valle de los Caídos	
8' 40"	El NO-DO. Alusión a diversos modos de socialización. Una sociedad fascitizada	
10'	Vencedores y vencidos: la represión, el exilio, los fusilamientos, la falta de libertades. En un momento dado, Senillosa llega a afirmar que en la posguerra "fue peor la represión que en la Guerra Civil". Esta venganza de los vencedores se manifestó en diversos aspectos de la vida cotidiana entre los que destaca la situación de las mujeres.	Es el apartado que más interesa por cuanto marcó profundamente la memoria histórica. La actividad tres es el lugar más apropiado para ver este fragmento porque permite entender las actitudes de la mayoría de la población que no deseaba que se repitiera la situación de los años treinta. La amenaza de repetir la historia fue utilizada por las personas cercanas al poder para frenar las opciones más radicales.

² V. Anexo de la edición del M.E.C.

FRAGMENTO 2: *Los años vividos*. Período 1970-1975. La crisis del franquismo.

Localización	Contenido	Sugerencias didácticas
22'	Tiempo de protesta. Contexto histórico (desarrollismo, emigración, crisis económica, turismo, bienestar. Crisis del franquismo. Apoyos sociológicos a Franco. Apoliticismo de la sociedad. Conflictividad: CC.OO., movimiento vecinal, huelgas.	Este fragmento puede ser visualizado en la actividad 3. Lo más importante que se puede resaltar es la tesis de que la sociedad española cambiaba más rápidamente que el régimen pese a sus intentos de liberalización. Esta situación daba lugar a la conflictividad social.
29'	La reorganización de la oposición: El PCE, Congreso del PSOE. La oposición violenta: ETA y GRAPO. la oposición moderada (liberales, democristianos). Las reivindicaciones nacionalistas: asamblea de Cataluña	
35'	Manifestaciones estudiantiles. Cambio vertiginoso de valores. El proceso de Burgos, manifestaciones.	
38' 40"	Proceso 1.001	
39'	Atentado contra Carrero Blanco	Son interesantes los comentarios que se hacen sobre su significación histórica. Cabe resaltar también el cambio de significado que adquiere la actuación terrorista de ETA: en el futuro será un obstáculo para la transición democrática.
43' 30"	Gobierno de Arias Navarro. Intentos de liberalizar el régimen. Espíritu del 12 de febrero.	
46'	Cultura popular y vida cotidiana. Cantautores, literatura, cine, teatro universitario.	
58' 20"	Represión: Ejecución de Puig Antich, fusilamientos del 27 de setiembre. La presión internacional contra el régimen de Franco.	Una de las características de la dictadura de Franco fue la permanente represión. Para constatar este hecho puede verse el primer fragmento del vídeo (Vencedores y vencidos) y a continuación este fragmento: el principio y el final del franquismo mantienen un dramático parecido.
1h 03'	Muerte de Franco. Testamento de Franco leído por Arias Navarro. Se plantea la cuestión de "después de Franco ¿qué?". La percepción del cambio histórico como factor de ese mismo cambio.	Estas imágenes pueden cerrar la actividad 3 dando pie a una revisión del guión o una redefinición del problema para enriquecerlo, llenarlo de un significado más profundo. Ahora el alumno conoce mejor las características del régimen dictatorial, debe ser consciente de algunos de los problemas o retos a los que habrá de dar respuesta un régimen democrático: la crisis económica, la satisfacción de las reivindicaciones históricas nacionalistas, el terrorismo, desmontar el estado franquista y construir un estado democrático, etc.

FRAGMENTO 3: *Los años vividos*. Período 1975-1980. La transición política.

Localización	Contenido	Sugerencias didácticas
1h 13,	Tiempo de cambios. Opiniones sobre cómo se produjeron los cambios y la situación tras la muerte de Franco. División de opciones entre la oposición, la presión de la calle, la memoria de la guerra civil.	Los alumnos pueden comparar estas interpretaciones con la suya. Por ello, parece conveniente pasarlo al final de la unidad y utilizarlo para evaluar su capacidad crítica, es decir, si son capaces de contraponer unas interpretaciones con otras, incluidas las suyas. Por ejemplo: ¿es cierto que la transición llegó sin querer, sola? como afirma uno de los entrevistados.
1h 17'30"	Primer gobierno de la monarquía. Discurso del rey. Homilía de Tarancón ("rey de todos los españoles").	Este fragmento ilustra los documentos de la actividad 4.
1h 19'30"	Gobierno Suárez. Sorpresa ante su nombramiento. Ley para la Reforma política.- Cambio de actitud de la oposición. Referéndum. Presión desde la oposición y la calle para ampliar los derechos. La amnistía. La violencia ultraderechista y del GRAPO. Los intentos de desestabilización. La amenaza de un golpe militar.	La información de este fragmento se superpone al capítulo de "la transición política" que va a continuación. Su contenido se corresponde con la actividad 5 y es muy elocuente para dar idea de las dificultades de la transición política.
1h 27'30"	Vida cotidiana. La prensa, el destape, el cine.	
1h 32'20"	Situación política en 1977. División de partidos. Formación del UCD, legalización del PCE, papel de AP. El retorno de los exiliados. Normalización de la situación.	La información de estos fragmentos coincide con la actividad 5. Se pueden tomar fragmentos que correspondan con diversos hechos sustituyendo a los documentos que se ofrecen en los materiales. O bien se pueden utilizar como refuerzo, como sugerencias para interpretar los hechos. La parte final en la que se valora la transición puede servir como documento sobre el que realizar una evaluación, aunque sea informal.
1h 35'30"	Elecciones de junio de 1977. La campaña electoral. Entusiasmo popular. Comentario de los resultados: decepción de los comunistas, castigo a la derecha.	
1h 41'	Avances hacia un régimen democrático: Apertura de las Cortes constituyentes. Retorno de Tarradellas ("Ja soc açi"). Procesos preautonómicos.	
1h 45'20"	El "desencanto". Lentitud de los cambios. Crisis del PSOE y del PCE. Los Pactos de la Moncloa. Valoración del proceso.	

FRAGMENTO 4: *La transición política* (diciembre de 1976-febrero de 1977)

Localización	Contenido	Sugerencias didácticas
2h 20'	Referéndum sobre la Ley para la Reforma política. El resultado favorece a Suárez.	
	La amenaza del terrorismo (el GRAPO secuestra a Oriol, atentados de extrema derecha). Existencia de presos políticos. El problema de la legalización del PCE.	Si se pasa en la actividad 3 sirve para subrayar el papel jugado por el terrorismo como amenaza constante de desestabilización del gobierno y del proceso de transición. El profesor debe señalar el papel del PCE como principal fuerza de oposición.
2h 40'40"	Suárez gobierna mediante decretos. La oposición se entrevista con Suárez reivindicando la legalización de todos los partidos políticos como muestra de la voluntad de democratizar del régimen.	
2h 44'43"	Viaje de Suárez a Cataluña. Tensiones en el País Vasco. La amnistía	Este fragmento puede servir para recordar que resolver el problema nacionalista o cómo vertebrar la organización territorial del estado era uno de los retos de la transición.
2h 49'45"	Siete días de enero. Oriol y Villaescusa secuestrados, asesinados por ultraderechistas dos personas en una manifestación por la amnistía. Asesinato de los abogados laboristas de la calle Atocha.	Este fragmento es muy importante para que los alumnos constaten, que sólo a partir de un determinado momento el camino quedó abierto. En esta semana trágica de enero hubo en peligro real de involución. Cabe señalar la alusión a la Guerra Civil y a la espiral de violencia que la precedió. Puede ser utilizado en la actividad 5.
3h 07'	Atentados terroristas contra la policía y el ejército como forma de provocar la intervención de las FF.AA. Discurso de Suárez.	



DESARROLLO DE LA UNIDAD



ACTIVIDAD 1: LA ESPAÑA DEL CAMBIO. DE LA DICTADURA A LA DEMOCRACIA

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. ESTRATEGIAS PARA EL PROFESOR	OBJETIVOS Y CONTENIDOS
<p>En general el análisis de los documentos de esta actividad no tiene por qué ser exhaustivo, pues se trata simplemente de poner al alumno ante determinadas situaciones significativas de la historia reciente para que pueda plantearse preguntas y el modo de abordar la búsqueda de respuestas plausibles.</p> <p>* Presentación de la unidad y acercamiento a su objeto de aprendizaje. Los documentos 1 y 2 sirven para situar el tema. El primero expone el hecho de la consolidación del sistema democrático, resalta su trascendencia histórica, lo enmarca cronológicamente, alude a los principales cambios que ha supuesto la transición y a una de sus características esenciales: la transición fue el resultado entre un consenso que implicó que los principales actores políticos ("los herederos del franquismo" y "la oposición") dejaran al margen sus programas iniciales. Conviene utilizar la ficha de vaciado de información dadas las dificultades que entraña la comprensión del documento.</p> <p>El documento 2 sitúa este proceso en un marco más amplio de la historia de España. Este es el momento de abrir un eje cronológico que se irá rellenando a medida que avance la unidad. Este eje se iniciará en 1900 y quedará abierto en su final. Será segmentado en los períodos a los que alude este documento. Las fechas clave son: 1902, 1923, 1931, 1936, 1939, 1975, 1978, 1982.</p> <p>* Análisis de los documentos 3 a 9 para constatar algunos cambios significativos que marcan las diferencias entre dos regímenes políticos:</p> <p>Hablar de <i>transición</i> supone que hubo cambios, pero ¿qué cambios? Para vaciar y ordenar la información se puede ofrecer un cuadro de doble entrada semejante al que viene a continuación que los alumnos en grupo irán rellenando. En el caso de ser pocos alumnos se deberá hacer conjuntamente en una puesta en común dirigida por el profesor mediante la formulación de preguntas y, simultáneamente, elaborará el cuadro en la pizarra a partir de las indicaciones de los alumnos. Previamente se les habrá dejado un tiempo limitado para que los examinen con la ayuda del profesor.</p> <p>* Definición de dictadura y democracia. Se trata de formalizar verbalmente un primer intento de conceptualización a partir de las características o elementos que diferencian a ambos regímenes a partir del trabajo realizado con el cuadro.</p> <p>* Acercamiento al problema: emisión de conjeturas sobre los factores que explican la transición política. Los dos últimos documentos (10 y 11) deben servir sobre todo, para preparar el guión de trabajo. En el documento 10 se resalta el papel desempeñado por el rey. Conviene destacar de nuevo la brevedad del proceso y que éste aunque fue una ruptura también tuvo elementos de continuidad. Se repite así una idea que se apuntaba en el documento 1.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar algunos cambios en la historia reciente que permiten diferenciar el régimen del general Franco y el régimen democrático. • Llegar a una primera formalización de una definición del régimen de Franco y la democracia. • Plantear preguntas acerca de cómo y por qué se produjeron estos cambios, así como algunos de sus protagonistas. • Aflorar algunos esquemas previos de conocimiento del alumno relativas a la capacidad explicativa de la historia, su objetividad, el papel que se atribuye a los individuos en la toma de decisiones, etc. • Abrir un eje cronológico en el que se representen los hechos relevantes a los que se alude en los documentos. • Identificar a algunos personajes significativos del proceso que se va a estudiar. • Intervenir en las discusiones en el aula de un modo ordenado sabiendo tomar y ceder la palabra.

ACTIVIDAD 1: LA ESPAÑA DEL CAMBIO. DE LA DICTADURA A LA DEMOCRACIA

<p>El documento 11, una vez más, caracteriza la transición como el resultado de un pacto entre distintas fuerzas políticas, una de las cuales procede del propio régimen franquista y que otorga a la transición española un sesgo original en el modo de realizarse. El segundo párrafo expone los principales factores que explican la transición: la crisis del franquismo y las transformaciones socio-económicas que arrancan de finales de los cincuenta. Así mismo, apunta el método que debe seguirse para elaborar una explicación válida: relacionar ambos factores que son coincidentes en el tiempo. Estos dos procesos también deben recogerse en el eje cronológico.</p>	
--	--

DOCUMENTO 1

EL PAIS

DIRECTOR: JUAN LUIS CEBRIAN

DIARIO INDEPENDIENTE DE LA MAÑANA

MADRID, DOMINGO 4 DE MAYO DE 1986

Redacción, Administración y Talleres: Miguel Yuste, 40 / 28037 Madrid / ☎ (91) 754 38 00

PANORAMA DE UNA DÉCADA

España, en 10 años, consolida su sistema democrático y se integra en Europa

1976-1986: del posfranquismo y el aislamiento al Gobierno socialista y a la OTAN

El decenio 1976-1986 constituye uno de los periodos más agitados, vivos y transformadores de la historia de España. Ha sido una época en la que ha renovado sus estructuras políticas, administrativas y sociales, hasta el punto de que hoy existen ya escasos puntos de contacto, en todos los aspectos, con el país dubitativo que emergía tras la muerte del general Franco.

Las renuncias de los herederos del franquismo, que, en su mayoría, comprendieron la necesidad de iniciar una evolución, y de la oposición, que olvidó posturas rupturistas y aceptó la *Monarquía juncarlista*, de la mano de la cual iba a avanzarse en el proceso democratizador, facilitaron la que puede ser calificada como década de la transición. En este período Espa-

ña se ha incorporado al ámbito de los países democráticos y en el mundo moderno, alejando definitivamente el fantasma del aislamiento en el que se mantuvo durante 40 años de régimen del general Francisco Franco.

En 10 años, que van desde la llegada a la presidencia del Gobierno de Adolfo Suárez, que inicia la transformación democrática, has-

ta el fin de la primera legislatura socialista, España se ha convertido en un país integrado plenamente en Europa y en las estructuras defensivas de Occidente, con un peso propio en el concierto mundial.

España es también, 10 años después, un país en vías de una profunda descentralización, merced al Estado de las autonomías.

HOY, DOMINGO

El poder político se impuso a la autonomía militar

Página 26

El terrorismo produjo 610 víctimas, de las que 289 eran civiles

Página 30

DOCUMENTO 2

ELLWOOD, S.M. (1986): "Falange y franquismo", en FONTANA, J. (ed.): *España bajo el Franquismo*, Barcelona, Crítica, p. 39.

En noviembre de 1985 se cumplió el décimo aniversario de la muerte de Franco [...] En lo que va de siglo, España ha vivido el reinado y la caída de un monarca, el establecimiento y la caída de una república, dos dictaduras y, finalmente, el retorno de la democracia.

Ochenta años es poco tiempo para una carrera tan variada. Sin embargo, lo que impresiona al observador externo no es tanto su intensidad como el hecho de que la mitad de esos ochenta años fueron ocupados por un sólo régimen. Cuarenta años cuya aridez política, social y cultural contrasta notablemente con la vitalidad de los otros cuarenta. Casi medio siglo dominado por un solo hombre, el general Francisco Franco Bahamonde [...]

DOCUMENTO 3

PRESTON, P. (1986): "El general Franco: la paciencia y la providencia", en PRESTON, P.: *Las derechas españolas en el siglo XX: Autoritarismo, fascismo y golpismo*, Madrid, Sistema, p. 160.

Los rasgos distintivos de Franco no fueron ni la originalidad ni la mediocridad, sino más bien la paciencia, la crueldad y la astucia. Incluso en los años del «milagro económico», cuando supuestamente se había "ablandado", Franco rigió España como un déspota asiático, rodeado de cortesanos corruptos y dispuesto siempre a desencadenar la más salvaje represión. Las llamadas del Papa y de muchos jefes de Estado no pudieron impedir la ejecución de Grimau en 1963; los trabajadores en huelga seguían siendo tiroteados y los izquierdistas ejecutados en los turbulentos años setenta, en que Franco intentaba asegurar la supervivencia de su dictadura después de su muerte. En la España del «boom» económico y de los paraísos turísticos, la cara desagradable del patriarca era olvidada convenientemente por los comentarios extranjeros. El dicho favorito de Franco era "el tiempo y yo preveleceremos juntos". Al final, incluso el tiempo cambió de bando.

DOCUMENTO 4

BIESCAS, J.A. Y TUÑÓN DE LARA, M. (1990): *España bajo la dictadura franquista (1939-1975)*, Barcelona, Lábor, p. 15. (reelaborado)

Los sindicatos de clase son suprimidos e ilegalizados (pero no las asociaciones patronales) y son sustituidos por la Organización Sindical.

Los estatutos de autonomía de Cataluña y Euskadi son derogados y el uso público del catalán y el euskera son prohibidos, así como los nombres de personas en estas lenguas.

Un decreto (B.O. del 29 de diciembre de 1936) prohíbe la producción, el comercio y la circulación de libros, periódicos, folletos y de toda clase de impresos de literatura socialista, comunista y libertaria. Los que posean este tipo de publicaciones deberán entregarlo a la Autoridad civil y guardarse en las bibliotecas oficiales donde sólo podrán consultarlos lectores de "reconocida capacidad".

DOCUMENTO 5



DOCUMENTO 6



DOCUMENTO 7

ESTADO ESPAÑOL
CÓDIGO PENAL DE 1944

DE LAS BLASFEMIAS

DELITO.-El que blasfemare por escrito y con publicidad, o con palabras o actos que produzcan grave escándalo público, será castigado con ARRESTO Y MULTA DE 1.000 A 5.000 PESETAS.
(Libro II. - Título Segundo. Capítulo VII. Art.º 239)

FALTA.- Serán castigados con las penas de UNO A DIEZ DÍAS DE ARRESTO MENOR Y MULTA DE 250 A 1.000 PTAS.
1.º - Los que profirieren blasfemias por medio de palabras que no produzcan grave escándalo público.
(Libro III. - Título Primero. Capítulo II. Art.º 569)

DOCUMENTO 8

Ley 54/1978, de 4 de diciembre, de partidos políticos

Art. 1º.- Los españoles podrán crear libremente partidos políticos en el ejercicio de su derecho fundamental de asociación.

DOCUMENTO 9

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978

Artículo 7.- Los sindicatos de trabajadores y las asociaciones empresariales contribuyen a la defensa y promoción de los intereses económicos y sociales que les son propios. Su creación y el ejercicio de su actividad son libres dentro del respeto a la Constitución y a la ley. Su estructura interna y funcionamiento deberán ser democráticos.

DOCUMENTO 10

POWELL, Ch. (1991): *El piloto del cambio*, Barcelona, Planeta, p. 19

La transición a la democracia se llevó a cabo con éxito, entre otros motivos, porque el rey don Juan Carlos pudo actuar a modo de bisagra entre el pasado franquista y el futuro democrático. Esto permitió a muchas personas vinculadas al régimen de Franco -incluido el propio don Juan Carlos- incorporarse al nuevo sistema democrático. De este modo, los dirigentes reformistas que condujeron la transición -y muy señaladamente Adolfo Suárez- pudieron pasar, en un espacio relativamente corto de tiempo, de ser miembros de la clase política autoritaria a convertirse en figuras destacadas de la nueva clase política democrática.

DOCUMENTO 11

MARAVALL, J.M. y SANTAMARÍA, J. (1989): "Transición política y consolidación de la democracia en España", en TEZANOS, F.; COTARELO, R. y BLAS, A. de.: *La transición democrática en España* Madrid, Sistema, pp. 187-8.

La transición de un régimen autoritario a otro democrático no se produjo en España como fruto de una ruptura radical con el régimen anterior, ni a través de un proceso de auto-transformación del mismo régimen. Por el contrario, fue más bien el resultado de una serie de pactos y negociaciones en las que varios actores políticos fueron los protagonistas principales. Términos como ruptura pactada y reforma pactada son expresiones de esta ambigüedad. La primera subraya la ausencia de continuidad política entre dos tipos de régimen [...], mientras que la segunda enfatiza que el proceso formal se inicia derivando de la legalidad anterior. En cualquier caso, ambas fórmulas coinciden en subrayar la importancia del acuerdo, el consenso o el compromiso durante el momento político de sustitución de un régimen a otro.

Las razones que propiciaron e hicieron posible esta transición hay que buscarlas en las dimensiones de la crisis del régimen franquista que comenzó a mediados de los sesenta y alcanzó su cima en diciembre de 1973, con el asesinato de Carrero Blanco. Pensamos que esta crisis no puede explicarse totalmente ni por las transformaciones de las estructuras sociales y económicas que tuvieron lugar en España desde el final de la década de los cincuenta, ni por los cambios políticos y las contradicciones experimentadas en el seno del Estado a partir de 1960. Más bien es en la coincidencia e interacción de ambos tipos de transformación donde debe buscarse la explicación adecuada.

DOCUMENTO 1

- **Marco cronológico de la transición**

- **Principales cambios**

- **Característica esencial: el papel de los principales actores.**

ACTIVIDAD 1: LA ESPAÑA DEL CAMBIO. DE LA DICTADURA A LA DEMOCRACIA

DIFERENCIAS ENTRE EL RÉGIMEN DEL GENERAL FRANCO Y EL RÉGIMEN DEMOCRÁTICO. LA MAGNITUD DEL CAMBIO POLÍTICO

RÉGIMEN DEL GENERAL FRANCO	RÉGIMEN DEMOCRÁTICO
<i>Estado centralizado. Derogación de los Estatutos de Autonomía de Cataluña y País Vasco.</i>	<i>Estado descentralizado. Existencia de Comunidades Autónomas con diversas competencias</i>
<i>Leyes fundamentales</i>	<i>Constitución democrática</i>
<i>No hay garantías de los derechos y libertades individuales y sociales. Represión. Censura.</i>	<i>Reconocimiento y garantía de amplios derechos individuales y sociales</i>
<i>Prohibición de los partidos políticos y sindicatos. Sólo existe un partido único: el Movimiento Nacional y la Organización Sindical</i>	<i>Legalidad de los partidos políticos y sindicatos.</i>
<i>Prohibición de las huelgas</i>	<i>Reconocido el derecho de huelga</i>
<i>Prohibición de todas las lenguas distintas al castellano en el ámbito público.</i>	<i>Reconocimiento de otras lenguas distintas al castellano en todos los ámbitos sociales.</i>
<i>Aislamiento con respecto a Europa</i>	<i>Ingreso de España en la CEE</i>
<i>El poder es oligárquico, personalista.</i>	<i>Es una democracia. Se reconoce la soberanía nacional.</i>



ACTIVIDAD 2: ELABORACIÓN DEL GUIÓN DE TRABAJO

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. ESTRATEGIAS PARA EL PROFESOR	OBJETIVOS Y CONTENIDOS
<p>* Recopilación y ordenación de las cuestiones que han surgido en la actividad 1 mediante una puesta en común. El profesor reformulará algunas de las preguntas y ofrecerá modelos de formulación : <i>¿Cómo fue posible que ...? ¿por qué...? ¿qué es...?</i></p> <p>* Formulación del problema: Se debe reconducir a los alumnos a plantear una pregunta más amplia o problema en términos semejantes a la siguiente: <u>¿Cómo fue posible pasar de una dictadura a una democracia? ¿Por qué se paso de la dictadura a la democracia?</u></p> <p>*Elaboración del guión de trabajo. Una vez definido el problema se redacta el guión. Primero en la pizarra a partir de lo que ya se ha escrito anteriormente. A continuación se escribe en el cuaderno individual. También puede ser el inicio de un mural para el aula. En el pueden aparecer preguntas como las siguientes:</p> <p><i>¿Qué cambios se habían producido en la sociedad española para que fuera posible la democracia?</i></p> <p><i>¿Cómo fue posible el consenso entre los herederos del régimen de Franco y la oposición democrática?</i></p> <p><i>¿Qué relación existe entre los cambios sociales y económicos de los años sesenta y la transición política?</i></p> <p><i>¿Fue difícil la transición? ¿Con qué dificultades se encontraron quienes pretendían instaurar un régimen democrático?</i></p> <p><i>¿Cómo se llegó a una constitución?</i></p> <p><i>¿La transición fue sólo una reforma del régimen de Franco o una ruptura, un régimen nuevo que poco o nada tenía que ver con la dictadura de Franco?</i></p> <p><i>¿Qué pasaba con el resto de la población? ¿quería la gente la democracia o estaba satisfecha con el régimen de Franco?</i></p> <p><i>¿Por qué había terrorismo? ¿Qué papel desempeñó?</i></p> <p><i>¿Ha terminado la transición ya? ¿vivimos en una democracia plena?</i></p> <p><i>¿Qué es una democracia? ¿En qué se diferencia de una dictadura?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un guión en el que se recojan de un modo ordenado las preguntas o hipótesis. • Negociar la posible formulación del problema a partir de las propuestas individuales. • Tener en cuenta su correcta formulación desde el punto de vista lingüístico. • Cuidar la disposición de la información en el papel para permitir una mejor comprensión y orden de las ideas.



ACTIVIDAD 3: LA CRISIS DEL FRANQUISMO

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. ESTRATEGIAS PARA EL PROFESOR	OBJETIVOS Y CONTENIDOS
<p>El objetivo de esta actividad es establecer los elementos de las crisis del franquismo que en buena medida configuran el contexto en el que va a producirse la transición política. La crisis del franquismo se produce por las contradicciones que se generan como consecuencia de los cambios sociales que se producen desde finales de los años cincuenta inducidos por el propio régimen. Frente a esta situación de crisis van a surgir diversas opciones para solucionarla. Unas procederán del propio régimen: los "continuistas", los "aperturistas" y los "reformistas"; otras provienen de la oposición que plantea una "ruptura".</p> <p>* Planteamiento de la actividad. Es fundamental conectar con alguno de los apartados del guión de trabajo. Seguramente, uno de ellos se referirá a los cambios estructurales ocurridos en los años sesenta en referencia al documento 11 de la actividad 1. Por tanto, será necesario recordarlo y hacer ver a los alumnos que es necesario conocer tales cambios para explicar la transición política, aunque como afirman los autores, <u>tales cambios no son suficientes en sí mismos</u>.</p> <p>* Identificar y relacionar los principales cambios sociales (documentos 1 a 7). Aunque la documentación es extensa se ha de tener en cuenta que gran parte de esa información no es nueva para los alumnos por haber sido trabajada en las unidades anteriores, lo que implica una adaptación de la actividad a las circunstancias de cada grupo. Puesto que en buena medida la información ya es conocida se trata de organizarla de acuerdo a los fines de esta unidad.</p> <p>Especialmente, el documento 1 puede servir para que el profesor evalúe algunos aprendizajes de la unidad anterior referidos a los hechos a los que se alude. El texto está organizado de modo que pueda ser trabajado el esquema de modo autónomo por los alumnos (1, 1.1., 1.2., 2., 2.1., 2.1.1., 2.1.2, etc.) Los documentos 2 y 3 completan los cambios sociales (la sociedad de consumo y los cambios en la situación de la mujer), pero, además, apuntan nuevos aspectos: los desequilibrios territoriales y la incorporación de las reivindicaciones de las mujeres a la lucha política.</p> <p>Por su parte los documentos 5 y 6 ponen de manifiesto los cambios de las actitudes políticas, como los españoles tienden a aceptar cada vez más valores liberales y a rechazar un régimen dictatorial. Esta "mentalidad" jugará un papel muy importante en la transición para evitar los excesos de los grupos más radicalizados, otorgando su apoyo a un cambio pacífico y moderado. Los españoles, en definitiva, no querían ninguna revolución y el deseo de libertad pesaba tanto como el de orden. Estos dos documentos, sencillos de interpretar, deben comentarse directamente en una discusión de grupo-clase y requieren una aclaración del profesor para que los alumnos comprendan el significado que tenían entonces algunos de los términos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer los principales elementos de la crisis del franquismo. • Relacionar los cambios sociales, demográficos, económicos y culturales con los problemas que se plantean al régimen del general Franco. • Discriminar la información relevante de la que no lo es en función de las preguntas formuladas. • Identificar los diferentes proyectos políticos que influyen sobre el proceso de transición. • Aplicar algún procedimiento para mejorar la comprensión de los textos como la realización de esquemas. • Elaborar mapas conceptuales que ayuden a los alumnos a relacionar hechos entre sí. • Identificar en un texto el esquema problema-solución y diferenciarlos. • Elaborar un texto expositivo en el que se dé cuenta a los factores de la crisis del franquismo.

ACTIVIDAD 3: LA CRISIS DEL FRANQUISMO

Lo importante es que los alumnos relacionen todos estos cambios entre sí. Los mapas conceptuales pueden ser de ayuda para visualizar tales relaciones y facilitar la elaboración posterior de un texto que dé cuenta de tales cambios.

*** Identificar las principales contradicciones del régimen de Franco, aquellas que resultan de la incapacidad del régimen para resolver eficazmente los problemas derivados de los cambios sociales** (el párrafo final del documento 1, el 4, el 7 y parte del 8 apuntan los problemas que originan o acompañan a estos cambios y las acciones políticas necesarias para afrontarlos. El documento 7 es el más claro para este fin. Puede aprovecharse su estructura de contraposición de problema planteado-medidas necesarias para sintetizar los elementos de un régimen democrático en España. En cierto grado puede considerarse que el conjunto de estas demandas constituyen un programa político.

*** Identificar algunos de los proyectos políticos que propugnan un cambio político** (documentos 7 a 10). Entre los cambios que son demandados, el más importante es el cambio político para el que surgen diversos proyectos. Unos proceden del personal del propio régimen y otros de la oposición. Lo que interesa de los documentos 7 a 10 es identificar los elementos característicos de cada uno. Paralelamente conviene que los alumnos se familiaricen con los protagonistas de estos proyectos por su relevancia política, lo que implica que el profesor habrá de suministrar esa información adicional. Lo que hay que destacar es:

- Existe una corriente desde dentro del régimen que pretende hacer cambios pero sin salirse de la legalidad vigente heredada del régimen franquista. De hecho esta tendencia es la que va a dirigir el proceso de transición. La constatación de este hecho permite comprobar la sugerencia derivada de los documentos 10 y 11 de la actividad 1. Por otro lado, la desvinculación de algunos de sus miembros del régimen anterior para crear un nuevo régimen es una de las peculiaridades del proceso democratizador español. Cabe destacar el importante papel que queda asignado al rey en el que necesariamente tienen que apoyarse tanto los que quieren cambiar el régimen como los que lo desean perpetuar. Es conveniente leer los documentos 9, 10 y 11 seguidos y luego comentarlos en grupo o directamente en grupo-clase. De este modo se subraya la idea del cambio impulsado desde el régimen.

- Frente a este reformismo y en contraposición aparente a él está el rupturismo que propugna la oposición fuera del sistema. Su legitimidad arranca de la II República y representan la opción democrática. Hay que resaltar dos hechos que aparecen en el documento 12: la oposición está dividida, pero, en cambio aparece ahora, dada la crisis del franquismo como una alternativa creíble. Su programa se resume en el documento 13. El hecho de que sea factible este proyecto hace que también sea más temido por los más conservadores y alienta el fenómeno del terrorismo de ultraderecha.

ACTIVIDAD 3: LA CRISIS DEL FRANQUISMO

<p>* Elaborar un resumen en el que se dé cuenta de la situación política a mediados de los años setenta. Se puede utilizar el documento 14 como referencia inmediata. Si se ha trabajado a fondo con los documentos es posible que los alumnos ya se hayan hecho una idea de las fuerzas políticas y sus intenciones por lo que no será necesario insistir más. Si no es así el documento puede dar pie a ello.</p>	
--	--



DOCUMENTO 1: LOS CAMBIOS SOCIALES EN ESPAÑA ENTRE 1960-70

Fuente: TEZANOS, José F. (1989): "Modernización y cambio social en España", en TEZANOS, J.F.; COTARELO, R. y BLAS, A.: *La transición política en España*, Madrid, Sistema, pp. 65-111. (Reelaborado)

Desde principios de siglo hasta nuestros días y especialmente en el período posterior a la guerra civil, se han producido tales cambios en la realidad social que no es exagerado decir que la España actual se ha convertido en un sociedad casi completamente diferente. Dichos cambios se produjeron durante el régimen político franquista de manera caótica y llegaron a suponer unos enormes costes sociales.

En España se ha pasado de los 18 millones de habitantes en 1900 a los 37.680.960 de acuerdo con los datos del censo de 1981. Sin embargo, lo más destacable de la población española no es sólo su mayor o menor volumen, sino la manera desigual en que se encuentra repartida por todo el territorio. Así mientras provincias como Barcelona, Madrid o Vizcaya superaban los 500 hab/km² en 1981, provincias como Soria, Teruel, Guadalajara o Cuenca no llegaban a los 20 hab/km².

Por otra parte, al igual que en el resto de los países industrializados, se ha producido en los últimos años un cambio en el modelo de evolución demográfica, cambio que viene caracterizado por un descenso de la mortalidad, una disminución de la natalidad y, en consecuencia, un envejecimiento de la población. En este sentido, cabe señalar que la población mayor de 65 años ha pasado de ser el 7,2 en 1960 al 11,3 por cien en 1981. Este envejecimiento ha afectado a unas provincias más que a otras: por ejemplo, Soria, Teruel, Zamora, Lugo entre otras tienen una población mayor de 65 años superior al 17 por cien.

Otro factor del cambio social en España han sido los movimientos migratorios. A lo largo del siglo XX se han producido importantes procesos de emigración exterior. Antes de la guerra civil éstos se dirigían sobre todo a América. Con posterioridad a la guerra el flujo migratorio cambia de dirección. En efecto, desde finales de los años cincuenta los países europeos se convierten en el principal destino de los emigrantes españoles. Entre 1960 y 1973 un total de 2.342.004 personas cruzaron la frontera en búsqueda de trabajo en países como Francia, Alemania o Suiza. Se trata de un cifra importante si consideramos que la población ocupada en 1970 no llegaba a los 12 millones de personas.

La población española emigrante al desenvolverse en contextos sociales y políticos diferentes a los de la España franquista, tuvo una experiencia que trascendiendo al plano de su trabajo permitió la difusión de mentalidades políticas y sindicales que ejercieron una considerable influencia politizadora. Lo cual fue también un factor estimulador del cambio social y político.

Con todo, los movimiento migratorios interiores fueron más importantes y decisivos para explicar la distribución desigual de la población en el territorio. Entre 1960 y 1970 nada menos que 4.473.000 personas abandonaron sus municipios de origen, siendo 4.180.371 los que han cambiado de residencia entre 1971 y 1981.

ACTIVIDAD 3: LA CRISIS DEL FRANQUISMO

Las consecuencias de estos movimientos migratorios son dos. Por un lado, el despoblamiento de las áreas rurales que ha sido tan intensa que ha dado lugar al término «éxodo rural». Por otro lado, ha tenido lugar un proceso de urbanización. A principios de siglo el 67 por cien de la población vivía en municipios de menos de 10.000 habitantes. En 1981 este porcentaje había disminuido hasta el 26.8 por cien, siendo los cambios más destacados en los municipios mayores de 100.00 habitantes.

El cambio más importante que se ha producido en la sociedad española en los últimos años es la transformación de la estructura de clases sociales. España ha pasado de tener un estructura de clases típica de una sociedad rural a tener un estructura de clases típica de una sociedad industrial. De una manera esquemática puede decirse que esta transformación ha supuesto tres cambios fundamentales.

En primer lugar, la pérdida de peso del mundo campesino como consecuencia tanto de la drástica reducción de la población activa agrícola, como de las alteraciones en su composición: hay menos jornaleros y menos propietarios. Sin duda el éxodo rural explica este cambio.

En segundo lugar ha habido un importante desarrollo de la clase obrera en su conjunto. Por primera vez en la historia de España y como consecuencia del proceso de industrialización existe una clase obrera industrial numerosa y prácticamente repartida por todo el territorio nacional. Además se trata de obreros cada vez más cualificados.

El tercer gran cambio en la estructura de clase es el crecimiento del personal administrativo, comercial y técnico -lo que se ha dado en llamar las «nuevas clases medias»- que ha llegado a representar un 24,3 por cien de la población activa.

Junto a estos cambios hay que destacar aquellos otros que se refieren a la mentalidad en las nuevas generaciones que fueron asumiendo los modelos culturales predominantes en los países occidentales que se manifestaron en los gustos musicales, la moda, las costumbres, así como en la definición de nuevos valores. Paralelamente se produjo una crisis de los valores tradicionales entre los que cabe destacar los de origen religioso.

El crecimiento económico y el cambio social que se inicia en los años sesenta produjo muchos desajustes, desequilibrios territoriales y problemas sociales y económicos. El tránsito de una sociedad agraria a otra industrial se produjo de una manera bastante caótica y dio lugar a numerosas tensiones y conflictos: problemas de los desplazamientos de población, agudización de las desigualdades sociales, crisis de la agricultura, problemas del crecimiento «salvaje» de algunas ciudades que dieron lugar a poblamientos sin adecuados servicios urbanos, sin escuelas, etc. Todos estos problemas sociales eran también vistos como resultado de una acción política ineficaz.

ACTIVIDAD 3: LA CRISIS DEL FRANQUISMO

DOCUMENTO 2

SHUBERT, A. (1991): *Historia social de España (1800-1990)*, Madrid, Nerea

La industrialización trajo consigo un alza en los niveles de vida y simultáneamente nuevos niveles de consumo. Los ingresos medios pasaron de 290 dólares en 1955 a 497 en 1965, 2.486 en 1975 y casi 10.000 en 1990. Los artículos de primera necesidad absorbieron una parte cada vez menor de esos ingresos y dejaron más para otros gastos, multiplicándose tanto la producción como la propiedad de bienes de consumo como televisores, lavadoras, teléfonos y, sobre todo, coches [...]

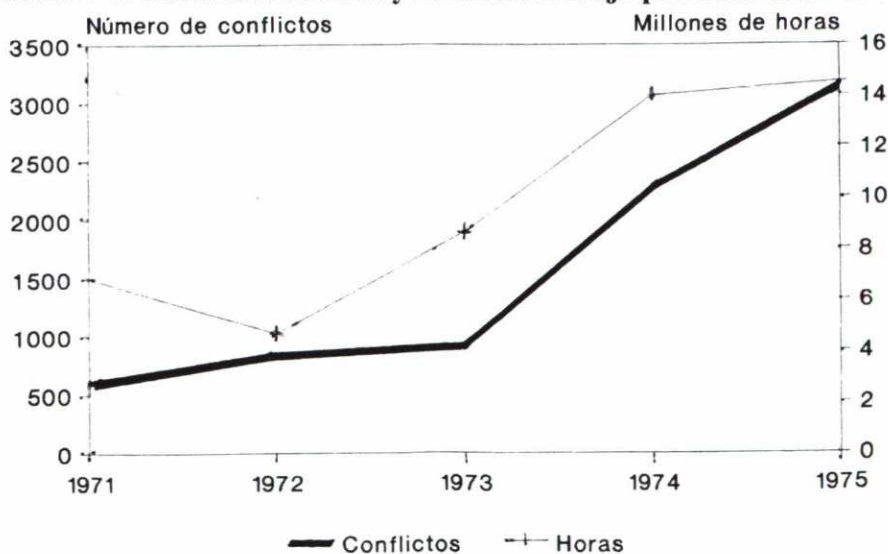
España se convirtió en una **sociedad de consumo**, pero las diferencias en la propiedad de bienes de consumo eran todavía muy acusadas. En regiones prósperas como Cataluña, el País Vasco y Madrid al menos el 85 % de los hogares tenía en 1975 televisor y frigorífico y el 35 % coche. En las más pobres, como Extremadura, Galicia y Andalucía, el número de televisores estaba entre el 57 y el 77 %, el de frigoríficos entre el 36 y el 65 y el de coches entre el 19 y el 25 %.

DOCUMENTO 3

GRAU BIOSCA, Elena (1993): "De la emancipación a la liberación y la valoración de la diferencia. El movimiento de mujeres en el Estado español, 1965-1990", en DUBY, G. y PERROT, M.: *Historia de las mujeres*. Vol V. (dirigido por F. Thébaut): *El siglo XX*, Madrid, Taurus, p. 674

La ampliación de la demanda de mano de obra y el aumento de los niveles de escolarización contribuyeron a la crisis de un modelo de mujer fomentado por el franquismo cuyo destino era el matrimonio y la maternidad. Frente a la negación de derechos y la falta de libertades a que las constreñía la dictadura, las mujeres empezaron a organizarse y las fuerzas democráticas de oposición tomaron cada vez más en consideración a este sector social susceptible de ser incorporado a la lucha general.

DOCUMENTO 4: Conflictos obreros y horas de trabajo perdidas entre 1971-75.



ACTIVIDAD 3: LA CRISIS DEL FRANQUISMO

DOCUMENTO 5: Evolución de actitudes políticas

Valores		1966		1975		1976	
Valores típicamente liberales	Justicia	14	20	23	33	27	40
	Libertad	3		5		7	
	Democracia	3		5		6	
Valores conservadores	Estabilidad	2	68	4	56	3	44
	Orden	9		7		5	
	Paz	57		45		36	

DOCUMENTO 6: Encuesta sobre actitudes autoritarias y democráticas.

Los encuestados tenían que optar entre los siguientes enunciados:

- "Es mejor que un hombre destacado decida por nosotros".
- "Es mejor que la decisión la tomen personas elegidas por el pueblo".

Los resultados, expresados en porcentajes, fueron los siguientes:

	1966	1974	enero 1976	mayo 1976
Un hombre destacado	11	18	24	8
Personas elegidas	35	60	56	78
NS/NC	54	22	20	14

ACTIVIDAD 3: LA CRISIS DEL FRANQUISMO

B. Consecuencias de los cambios sociales: la necesidad de cambios políticos

DOCUMENTO 7

TEZANOS, J.F. (1989): "La crisis del franquismo y la transición democrática", en TEZANOS, J.F.; COTARELO, R. y BLAS, A.: *La transición política en España*, Madrid, Sistema, pág. 26.

A partir de ciertos esquemas políticos ya no era posible dar solución adecuada a la mayor parte de los problemas económicos y sociales. No se trataba sólo de la cuestión de lograr un crecimiento económico autosostenido, sin graves crisis, sino de un conjunto de problemas prácticos tales como la organización de las relaciones laborales (que no podían ser racionalizadas sin contar con unos sindicatos completamente democrático y representativos); la necesidad de responsabilizar a la mayoría de los españoles en la cosa pública (imposible sin cauces de participación política democráticamente establecidos); la necesidad de abordar la reforma educativa y sanitaria (imposible sin una previa política fiscal que permitiera contar con más fondos públicos y una más justa distribución de la carga tributaria); la necesidad de una política regional (imposible sin reconocer tanto la necesidad del autogobierno de los entes locales, como la especificidad de determinadas regiones españolas); la necesidad de vincularse al importante proyecto histórico de formación de una supranacionalidad europea (imposible sin unas formas de organización política democrática); la necesidad de pacificar la convivencia (imposible mientras hubiera una amnistía para presos políticos)...

DOCUMENTO 8

TUÑÓN DE LARA, M. (1992): "Introducción", en TUÑÓN DE LARA, M. y otros: *Transición y democracia (1973-1985)*, tomo X** de *Historia de España*, Barcelona, Labor, p. 17.

El asesinato del almirante Carrero Blanco y la designación para sustituirlo en la presidencia del Consejo de Ministros de Carlos Arias Navarro, determinada principalmente por el entorno próximo y familiar de un Franco muy disminuido por la edad, no podía arreglar nada; se trataba de conservar las estructuras políticas arcaicas en contraposición a la mentalidad que se abría paso en los más diversos medios políticos y sociales. Y estos cambios se experimentaban no sólo en la parte más activa y concienciada del conjunto de obreros y de los medios intelectuales y universitarios, sino en capas muy extensas de la población: los cientos de miles (casi un millón) de trabajadores que volvían tras años de emigración trabajando en países de democracia occidental; y otros tantos que habían abandonado la vida rural para integrarse en la construcción, los servicios o las fábricas de las ciudades; una clase media de profesionales mucho más preparada e inquieta que antes; una parte del clero, cuya actitud crítica era compartida hasta por algún que otro miembro de la jerarquía. Pero, por encima de todo, un personal político y una élite tecnocrática y administrativa que en buena parte ya no estaba formada por "antiguos combatientes", sino por personas más jóvenes y, sin embargo, ya integradas en el aparato de la Administración, de las entidades paraestatales o de la banca. La mayoría se daba cuenta de las dificultades crecientes que tenía el régimen para "modernizarse" y, sobre todo, el del horizonte incierto que se presentaría ante las elites tecnocráticas y las del personal político, incluso ante los hombres de negocios, cuando fallase la legitimidad del "18 de julio". Cada vez eran menos los que creían que la "legitimidad de la Ley Orgánica" podría sobrevivir al carisma del vencedor de la guerra civil, el Caudillo, cuando éste llegase a desaparecer.

C. Los proyectos políticos: El cambio desde la legalidad

DOCUMENTO 9

LÓPEZ RODÓ, L. (1990): *Memorias*, Barcelona, Plaza & Janés/Cambio 16, pp. 596-7.

No faltaba sino proseguir en la línea de una progresiva adaptación de las instituciones políticas a las realidades sociales. En esta dirección empujamos algunos ministros, principalmente Castiella, Fraga, López Bravo, Lora Tamayo, Oriol, Silva Muñoz y yo, que teníamos clara conciencia de servir mejor a la evolución pacífica desde dentro y no extramuros del Régimen [...]. Mi conducta tomó como punto de partida la aceptación realista y leal del régimen de Franco. Frente a las posturas inmovilistas procuré contribuir a su evolución.

DOCUMENTO 10

FRAGA IRIBARNE, M. (1973): *Legitimidad y representación*, Barcelona, Grijalbo, p. 274.

Hoy no puede haber, en definitiva, más Monarquía que la basada en una *función social* [...] La Monarquía puede prestar, en las sociedades en transición, unos servicios incomparables, si logra constituirse en el centro seguro de un sistema dinámico, como *árbitro*, como *moderador*, como *integrador* y como garantía de un proceso de *reforma social* [...]. La Monarquía ha de acompañar a la sociedad en su ser dinámico, y servirle precisamente de regulador de los cambios, y de garantía en un proceso de reformas.

DOCUMENTO 11

MORODO, R. (1984): *La transición política*, Madrid, Tecnos, p. 95

Si la muerte de Carrero Blanco dejaba al franquismo sin cabeza visible continuista, la muerte de Franco traslada el centro de poder a la Corona. La voluntad regia, a pesar de las instituciones vigentes, constituirá así el eje de la transición: no será sólo, a partir de ahora un poder moderador, sino un aglutinante global del proceso y de la dinámica política española. El poder franquista, como poder total, que se servía de las instituciones, dejaba un vacío que las instituciones -sin credibilidad y sin operatividad en la sociedad española- remitían de hecho, al poder real. Se mantendrán como instituciones formales y, desde ellas, se hará la transición, pero eran ya incapaces de neutralizar y subordinar a la Corona. El franquismo, por naturaleza acaba con Franco.

D. Los proyectos políticos: El cambio desde la ruptura

DOCUMENTO 12

MARAVALL, J.M. y SANTAMARIA, J. (1989): "Transición política y consolidación de la democracia en España", en TEZANOS, J.F.; COTARELO, R. y BLAS, A.: *La transición política en España*, Madrid, Sistema, pp. 195-6.

Por parte de la izquierda, las organizaciones obreras clandestinas cobraron a partir de 1973 nuevo ímpetu y, en ese año, las huelgas se hicieron más frecuentes. Durante esos dos años Comisiones Obreras empezó a recobrar de la represión de que había sido objeto. La Unión General de Trabajadores comenzó también a cobrar fuerza entre la clase obrera, beneficiándose de que su dirección y líderes que habían dejado el exilio y vuelto al país. A esto hay que añadir el resurgimiento del PSOE a partir de 1972. Durante el verano de 1974, se creó la **Junta Democrática (JDE)**, encabezada por el Partido Comunista, y de la que formaban parte CC.OO, algunos pequeños partidos y algunas personalidades independientes. Un año más tarde se constituyó la **Plataforma de Convergencia Democrática (PCD)**, en la que estaban presentes el PSOE, los socialdemócratas, los demócratas-cristianos, el Partido Nacionalista Vasco y otras formaciones políticas. A partir de ese momento la oposición democrática se había convertido en una alternativa con credibilidad, a pesar de que seguía dividida.

DOCUMENTO 13

TAMAMES, R. (1981): *La República. La Era de Franco*, Madrid, Alianza, pp. 602.

A poco de constituirse la PCD, se entabló el diálogo entre ella y la JDE, con el propósito examinar las posibilidades de una aproximación con vistas a reforzar la lucha por la democracia. Esas conversaciones fueron largas, llenas de reticencias, pero lo cierto es que el 30 de octubre de 1975 -cuando Franco se encontraba ya en estado de suma gravedad- se llegó a un primer acuerdo, en el que se puso de relieve la voluntad de emprender conjuntamente, sin dilación alguna, las acciones políticas adecuadas para la consecución de toda una serie de objetivos:

- a) La liberación de los presos políticos y el retorno de los exiliados
- b) El eficaz y pleno ejercicio de los derechos humanos y las libertades políticas.
- c) El pleno, inmediato y efectivo ejercicio de los derechos y de las libertades políticas de las distintas nacionalidades y regiones del Estado
- d) La realización de la ruptura democrática mediante la apertura de un período constituyente.

DOCUMENTO 14

MARAVALL, J.M. y SANTAMARIA, J. (1989): "Transición política y consolidación de la democracia en España", en TEZANOS, J.F.; COTARELO, R. y BLAS, A.: *La transición política en España*, Madrid, Sistema, pp. 196.

Los grupos franquistas, enfrentados a una oposición dividida y con pocos recursos económicos y organizativos, todavía mantenían el control sobre las fuerzas representativas, controlaban parte del aparato ideológico y contaban con el apoyo de gran parte de los funcionarios civiles y del ejército, que, anclado en la Guerra Civil, veía con recelos la democracia y seguía manteniendo su lealtad al recuerdo de Franco. Este desequilibrio desigual e inestable entre sectores democráticos y antidemocráticos fue el que enmarcó inicialmente la transición política española.



ACTIVIDAD 4: EL FRACASO DE LA LIBERALIZACIÓN DEL RÉGIMEN

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. ESTRATEGIAS PARA EL PROFESOR	OBJETIVOS Y CONTENIDOS
<p>En esta actividad y la siguiente se va a analizar la transición política. La lógica que subyace en el planteamiento de estas dos actividades responde a la diacronía del proceso. Habría dos fases. En la primera se ensayaría la opción continuista representada por el Gobierno presidido por Arias Navarro y que fracasa por la presión de los sectores más retrógrados del régimen. En la segunda se ensaya la opción reformista que será la que marque la estrategia dominante que lleva a buen término la transición política. Pues bien, en esta actividad se pretende que los alumnos sean capaces de explicar por qué fracasa la opción continuista o, dicho de otro modo, por qué se optó por la estrategia reformista.</p> <p>* Presentación de la actividad. Se trata de recordar en líneas generales en una puesta en común la situación política en España a finales de 1975.</p> <p>* Análisis del discurso de la Corona. Análisis de una situación comunicativa en función de la obtención de información relevante. El examen del documento 2 requiere por parte de los alumnos el esfuerzo de representarse la situación política en el que se contextualiza el discurso que se recoge fragmentariamente: Franco ha muerto, su sucesor es el rey Juan Carlos I. Existen diversos sectores pertenecientes al régimen, incluido el propio monarca, y de la oposición que abogan por un cambio que instaure la democracia. Por otro lado, hay sectores inmovilistas reacios al cambios. La mayoría de ellos forman parte de las instituciones del estado y algunos tan poderosos como las Fuerzas Armadas. Esto limita la capacidad de maniobra del rey como "piloto del cambio". Para ayudarles a representarse esta situación será necesario evocar el contenido del último documento de la actividad anterior y un breve diálogo del profesor con los alumnos para recordar entre todos esta situación. El desencadenante de todo ello puede ser el documento 1 con la esquela de la muerte de Franco.</p> <p>La comprensión de este documento requiere tener en cuenta algunos elementos que definen la situación comunicativa. El rey habla ante las Cortes franquistas, los principales poderes del estado (el rey va vestido de militar como jefe supremo del Ejército lo cual es significativo; es imprescindible ver imágenes del acto). El mensaje es televisado y difundido ampliamente por los medios de comunicación. En esos momentos el rey quiere contentar a todos, abrir expectativas , pero sin alarmar a los más inmovilistas que controlan importantes resortes del poder político. De ahí la ambigüedad de su discurso que admite diversas interpretaciones según el receptor. Por tanto, se requiere un análisis detenido de algunas expresiones (ver también ficha adjunta):</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar el fracaso de la opción continuista para llevar adelante el cambio político. • Analizar las fuentes teniendo en cuenta algunos elementos básicos del proceso de comunicación: situación del hablante, ámbito discursivo, destinatario (implícito o explícito). • Confrontar diversas interpretaciones sobre un mismo hecho. • Contrastar la información sobre dos hechos a partir de dos fuentes de dos medios distintos. • Activar los conocimientos sobre las situaciones de comunicación y de los temas para preparar la comprensión del discurso y para poder anticipar lo que se dirá aplicado a la visión de un vídeo. • Producir un texto en el que se haga referencia explícita a la fuente en la que apoya el alumno su interpretación.

ACTIVIDAD 4: EL FRACASO DE LA LIBERALIZACIÓN DEL RÉGIMEN

El cumplimiento de una tradición centenaria que ahora coinciden en el trono [alusión a la legitimidad dinástica de su Monarquía]. Hoy comienza una nueva etapa de la historia de España [conciencia del momento histórico decisivo]. Esta etapa, que hemos de recorrer juntos, se inicia en la paz, el trabajo y la prosperidad, fruto del esfuerzo común y de la decidida voluntad colectiva [alusión a algunos de los valores tradicionales familiares a gran parte de la población]. La monarquía será fiel guardián de esa herencia y procurará [...] integrar a todos los españoles [el deseo de ser una rey para todos los españoles y superar la marginación política de una parte sustancial de la población]. [...] y hoy, en esta hora trascendental, os convoco porque a todos nos incumbe por igual el deber de servir a España [advertencia a los sectores del Estado que pretendan oponerse a su política, especialmente al Ejército]. Que todos entiendan con generosidad y altura de miras que nuestro futuro se basará en un efectivo consenso de concordia nacional [...] Que nadie tema que su causa sea olvidada, que nadie espere una ventaja o privilegio [intento de ganarse la confianza de la oposición]. Escuchar, canalizar y estimular las demandas es para mí un deber que acepto con decisión [el Rey define su papel en el proceso que pretende encabezar].

El profesor puede hacer observar los silencios del discurso: en ningún momento una alusión clara a que se va a instaurar un régimen democrático, pero tampoco dice que todo continuará igual. Por otro lado, se destacará que la Corona, personificada en don Juan Carlos, parece que toma la iniciativa del proceso de cambio que vamos a concretarlo en los intentos del Gobierno Arias para sacar adelante una reforma que establezca el derecho de asociación y de reunión, elementos imprescindibles para constituir un régimen democrático.

*** Explicar por qué fracasa la opción continuista. Confrontación de fuentes.**

El tercer documento muestra cómo este tímido intento de abrir el camino fracasa por la oposición de los sectores más continuistas. Obsérvese la argucia legal que sirve para frustrar el cambio. Se requiere de un profundo conocimiento del sistema político derivado de las Leyes Fundamentales para desmontarlas y facilitar el camino a la democracia. En otras palabras, se pone de manifiesto la resistencia al cambio de sectores que dominan las instituciones políticas, lo que hace difícil la estrategia de hacer el cambio desde la legalidad. La cuestión es ¿cómo cambiar las leyes desde esas mismas leyes? o ¿por qué fracasa Arias y en cambio Suárez lo consigue?

ACTIVIDAD 4: EL FRACASO DE LA LIBERACIÓN DEL RÉGIMEN

El documento 4 menciona la presión que se hace desde la calle y la acción de la oposición. A veces, se olvida que las personas que toman decisiones lo hacen a menudo influidos por su percepción de lo que está sucediendo. La conflictividad social, apuntada en la actividad anterior, junto a la labor opositora tenía varias consecuencias: hacía evidente la ineficacia del Gobierno que aparecía como débil, soliviantaba a los sectores más reaccionarios tentados de imponer un régimen menos permisivo y daba confianza a la oposición que se sentía respaldada por gran parte de la población. Que el contexto político impregnaba todas las acciones queda de manifiesto si se observa cómo las reivindicaciones laborales se convierten inmediatamente en políticas. La inexistencia de cauces legales explica esta mutación. Hay que tener en cuenta que los sindicatos y las huelgas eran ilegales y, por tanto, delitos. No se reconocía un derecho fundamental y es fácil comprender por qué las demandas de mejoras laborales se convertían rápidamente en reivindicaciones políticas: para poder pedir aumento de sueldo primero debían poder manifestarse; para tener fuerza y conseguir sus reivindicaciones deberían poder asociarse libremente en sindicatos.

El documento 5 sirve para orientar a los alumnos para que establezcan su propia interpretación. Para ello se ofrece una interpretación que en parte es distinta de la que probablemente hayan realizado a partir de la información de los documentos anteriores. Del primero de ellos se deduce que el fracaso del Gobierno Arias es debido a que va más allá de los deseos de los continuistas, mientras que en el segundo se alude a la presión que se ejerce desde abajo, la conflictividad social a la cual el Gobierno es incapaz de responder con eficacia. Según la opinión de Suárez el fracaso se debe a que su propuesta de reforma fue insuficiente. Es importante informar a los alumnos de quién era Suárez y desde dónde habla: entrevista realizada en 1985 a la persona que lideró la opción reformista que sí triunfó. El alumno con los datos disponibles puede obtener su propia explicación que estará más fundamentada, será más válida porque habrá tenido que decidir qué explicación es la adecuada o qué aspectos son compatibles y cómo se conjugan.

* **Elaborar un texto expositivo** en el que los alumnos comuniquen a otros compañeros del centro la fase de la transición que han estudiado. Para ello tendrán en cuenta aquellos elementos que den cohesión al texto (uso de conectores y relación entre tiempos y modos verbales principalmente) y su disposición en el papel.



DOCUMENTO 1



**ULTIMA
EDICION**



DOCUMENTO 2

Discurso de Juan Carlos de Borbón tras ser proclamado rey de España, pronunciado en el palacio de las cortes ante diversos representantes de numerosos países y retransmitido por radio y televisión.

En esta hora cargada de emoción y esperanza, llena de dolor por los acontecimientos que acabamos de vivir, asumo la Corona del reino con pleno sentido de mi responsabilidad ante el pueblo español y de la honrosa obligación que para mí implica el cumplimiento de una tradición centenaria que ahora coinciden en el trono. Hoy comienza una nueva etapa de la historia de España. Esta etapa, que hemos de recorrer juntos, se inicia en la paz, el trabajo y la prosperidad, fruto del esfuerzo común y de la decidida voluntad colectiva. La monarquía será fiel guardián de esa herencia y procurará en todo momento mantener la más estrecha relación con el pueblo [...] integrar a todos los españoles y hoy, en esta hora trascendental, os convoco porque a todos nos incumbe por igual el deber de servir a España. Que todos entiendan con generosidad y altura de miras que nuestro futuro se basará en un efectivo consenso de concordia nacional [...] Que nadie tema que su causa sea olvidada, que nadie espere una ventaja o privilegio. Juntos podremos hacerlo todo si a todos damos su justa oportunidad. Esta hora dinámica y cambiante exige una capacidad creadora para integrar en objetivos comunes las distintas y deseables opciones [...]

Escuchar, canalizar y estimular las demandas es para mí un deber que acepto con decisión.

DOCUMENTO 3

JULIÁ, S. (1992): "Sociedad y política", en TUÑÓN DE LARA, M. y otros: *Transición y democracia (1973-1985)*, tomo X** de *Historia de España*, Barcelona, Labor, pp. 63-4.

A principios de mayo de 1976 el Gobierno presidido por Arias Navarro envió a las Cortes una reforma de las leyes fundamentales que preveían la elección por sufragio universal de un parlamento bicameral, con un Congreso de 300 diputados -que representarían a las familias- y un Senado de 285 escaños que ocuparían, además de los elegidos por las provincias, 40 senadores vitalicios y hasta 25 de nombramiento real.

Entre tanto, Fraga presentaba a las Cortes los proyectos de ley de Reunión y de Asociación, que exigían a su vez la reforma de dos artículos del Código Penal. El 25 de mayo las Cortes aprobaban la ley de Reunión que establecía la necesidad de "comunicación" a las autoridades gubernativas para las convocadas en lugares cerrados y una previa "autorización" para las que se convocaran en lugares abiertos. el proyecto de ley de Asociación incluía por vez primera en su preámbulo la expresión *partidos políticos* [...].

Las Cortes aprobaron la ley que regulaba el derecho de asociación y legalizaba la existencia de partidos políticos (aunque se impedía la legalización del PCE). [...] Sin embargo, para que la ley tuviera efecto se necesitaba la reforma de los artículos del Código Penal que consideraban que afiliarse a un partido era un delito. Y en ese punto las Cortes se mostraron intratables: el día 11 de junio votaron contra la reforma del Código Penal. Ese día se puso de manifiesto que aquel gobierno no sería el encargado de llevar adelante la reforma democrática.

DOCUMENTO 4

DÍAZ CARDIEL, V.; PLA, J.F.; TEJERO, A. y TRIANA, E. (1976): *Madrid en huelga. Enero de 1976*, Madrid, Ayuso. [Los autores militaban entonces en el P.C.E.]

Durante dos meses Madrid ha sido el escenario de un movimiento huelguístico que ha afectado a prácticamente todas las ramas de la producción y a numerosos servicios públicos. La ciudad se ha quedado prácticamente sin taxis, sin metro, sin correspondencia. Las manifestaciones se han sucedido en todos los puntos de la capital y de la periferia industrial. Durante semanas, decenas y miles de trabajadores se han venido reuniendo a diario en asambleas en las que discutían el curso de su acción. En su momento máximo, cerca de 350.000 huelguistas coincidían en el mismo día. Decenas de conflictos estallaban y se apagaban sin que la huelga dejase de crecer. El Sindicato Oficial se veía desbordado con convocatorias lanzadas desde sus propios órganos comarcales y provinciales. La extensión del movimiento huelguista de Madrid durante diciembre de 1975 y enero de 1976 hay que explicarla a la luz del cambio que ha producido en el clima político del país la muerte del general Franco. Porque la huelga de Madrid hay que considerarla en realidad como parte destacadísima del esfuerzo de la oposición democrática por planterar la rutilante frente a la intención continuista, evolucionista o reformista presentada por el Gobierno. Porque la huelga ha sido tanto un acto reivindicativo como un acto político. Claro está que en su desencadenamiento y desarrollo han tenido importancia capital las reivindicaciones salariales de empresa y la oposición general a los topes salariales. Sin embargo, ya desde su inicio aparecían al mismo nivel reivindicaciones políticas como la amnistía, el sindicato obrero y las libertades democráticas. Reivindicaciones que no sólo se han fortalecido en el curso de la huelga sino que han jugado un papel decisivo en su desencadenamiento.

DOCUMENTO 5

Entrevista con Adolfo Suárez por Charles T. Powell, publicada en *Revista de Occidente*, nov. 1985, pp. 144-5.

- *¿Comparte la opinión de algunos miembros del primer Gobierno de la Monarquía, según la cual éste fracasó debido a que se prestó más atención a la sustitución de Arias que al proyecto reformista?*

- El primer Gobierno de la Monarquía podía ser o verdaderamente el primer Gobierno de una nueva época que el rey Juan Carlos inauguraba o el último Gobierno del franquismo. Algunos de sus componentes prefirieron ser lo segundo. Otros deseábamos convertirnos en lo primero. Creo que en propio presidente Arias luchaban dos tendencias opuestas: la de la necesidad de innovar e ir a un cambio político profundo y el deseo de continuar, por lealtad a Franco, las estructuras del régimen. Ambas cosas, a la vez, eran imposibles. La reforma que el Gobierno Arias planteó pretendía tener ambas dimensiones. Esencialmente consistía en mantener las Leyes Fundamentales del anterior régimen incluyendo en ellas un Congreso elegido por sufragio universal y un Senado en el que se agruparían los representantes de las entidades territoriales y de los sindicatos verticales. Era una reforma que no satisfacía a los propios reformistas del régimen. Por eso fracasó el Gobierno Arias.

ACTIVIDAD 4: EL FRACASO DE LA LIBERALIZACIÓN DEL RÉGIMEN

DOCUMENTO 2

<p>En esta hora cargada de emoción y esperanza, llena de dolor por los acontecimientos que acabamos de vivir, asumo la Corona del reino con pleno sentido de mi responsabilidad ante el pueblo español y de la honrosa obligación que para mí implica el cumplimiento de una tradición centenaria que ahora coinciden en el trono. Hoy comienza una nueva etapa de la historia de España. Esta etapa, que hemos de recorrer juntos, se inicia en la paz, el trabajo y la prosperidad, fruto del esfuerzo común y de la decidida voluntad colectiva. La monarquía será fiel guardián de esa herencia y procurará en todo momento mantener la más estrecha relación con el pueblo [...] integrar a todos los españoles y hoy, en esta hora trascendental, os convoco porque a todos nos incumbe por igual el deber de servir a España. Que todos entiendan con generosidad y altura de miras que nuestro futuro se basará en un efectivo consenso de concordia nacional [...] Que nadie tema que su causa sea olvidada, que nadie espere una ventaja o privilegio. Juntos podremos hacerlo todo si a todos damos su justa oportunidad. Esta hora dinámica y cambiante exige una capacidad creadora para integrar en objetivos comunes las distintas y deseables opciones [...]</p> <p>Escuchar, canalizar y estimular las demandas es para mí un deber que acepto con decisión.</p>	<ul style="list-style-type: none">⇒ alusión a la legitimidad dinástica de su Monarquía⇒ conciencia del momento histórico decisivo⇒ alusión a algunos de los valores tradicionales, familiares a gran parte de la población⇒ el deseo de ser un rey para todos los españoles y superar la marginación política de una parte sustancial de la población⇒ advertencia a los sectores del Estado que pretendan oponerse a su política, especialmente al Ejército⇒ intento de ganarse la confianza de la oposición⇒ el Rey define su papel en el proceso que pretende encabezar
---	--

ACTIVIDAD 5: ¿REFORMA O RUPTURA PACTADA?

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. ESTRATEGIAS PARA EL PROFESOR	OBJETIVOS Y CONTENIDOS
<p>El objetivo de la actividad es analizar otra fase del proceso de transición inspirada por el proyecto reformista que ahora comanda el Gobierno Suárez tras la dimisión (forzada) de Arias Navarro. Básicamente la estrategia de Suárez va a ser negociar con los continuistas y paralelamente con la oposición. Maniobrando con unos y otros fue capaz de sacar adelante su proyecto político, aunque con cambios como consecuencia de las transacciones que tuvo que hacer en las diversas negociaciones. La actividad se ordena entorno a dos cuestiones:</p> <p>a) <u>Negociación con los continuistas</u>. Se trata de analizar el proceso de desvinculación que es lo más característico de la transición española y que es uno de los elementos clave para entender los procesos democratizadores de otros países. Los diversos documentos giran en torno a la confección y aprobación de la Ley para la Reforma política que despejaría la vía hacia la instauración de un régimen democrático.</p> <p>b) <u>Negociación con la oposición</u>. Se trata de una fase casi paralela a la anterior aunque los hechos más importantes ocurrieron después de febrero de 1977. En los documentos se da cuenta de los cambios más importantes y que suponen sucesivas piezas para la construcción de la democracia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Legalización de los partidos. Lo más destacado por su significado histórico es la legalización del PCE. • Amnistía general. Supone la reconciliación simbólica de los españoles y el alejamiento de los fantasmas de la Guerra Civil. • Elecciones a Cortes que pronto se convierten en Cortes Constituyentes. • Elaboración y aprobación de la Constitución que culmina el proceso de transición política propiamente dicho. <p>En general se desprende de todo este proceso que el consenso entre las distintas fuerzas políticas desempeñó un papel capital. Sin embargo, ello no quiere decir que todos aceptaran las diversas opciones con total libertad y en igualdad de condiciones. Si bien es cierto que en una negociación todos ceden y ganan algo no siempre es lo que desean realmente. Las amenazas, los acuerdos semisecretos, las presiones fueron armas utilizadas por todos los participantes aunque Suárez destacó por su hábil uso de su situación política. Además el proceso no siempre tuvo garantizado el éxito. En este sentido, es una prueba de ello la difícil situación que atravesó el régimen entre diciembre de 1976 y febrero de 1977.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar entre las intenciones de los sujetos, las acciones y los hechos a que dan lugar. • Relacionar el proyecto y las acciones llevadas a cabo por el gobierno del Suárez con el contexto político estudiado. • Comprender los límites del proyecto rupturista de acuerdo con el contexto estudiado. • Identificar los personajes y hechos más destacados de esta fase de la transición. • Explicar por qué se pudo llevar a cabo la opción reformista. • Traducir de unos códigos de comunicación a otros información sobre el proceso estudiado. • Valorar el significado de la realización de unas elecciones democráticas. • Identificar algunas instituciones fundamentales de un régimen democrático y saber explicar su función y funcionamiento. • Asumir el valor del consenso como algo necesario para vivir en democracia. • Valorar el esfuerzo que supuso la recuperación y la creación de ámbitos de libertad. • Identificar y comprender de un modo empático las diferencias entre el ejercicio de las libertades en los años setenta y en los noventa.

ACTIVIDAD 5: ¿REFORMA O RUPTURA PACTADA?

* **Planteamiento de la actividad.** El documento 1 resume la perspectiva de uno de los protagonistas fundamentales de la transición, Adolfo Suárez y contiene sucintamente el proyecto político de su Gobierno. Lo importante es que los alumnos sean conscientes de qué es lo que pretendía Suárez para luego poder valorar cómo lo consiguió y si los resultados de las acciones políticas que respondían a dicho proyecto coinciden con lo que se pretendía. El esquema de razonamiento sería el siguiente: Suárez quería X, para conseguirlo hizo Y, lo que produjo el hecho Z; ¿es lo mismo X que Z? En caso de que no sea así habrá que preguntarse la razón de ello.

* **Obtención de información a partir de diversas fuentes.** Los documentos 2 y 3 exponen el proceso de aprobación de la Ley para la Reforma política. Es suficiente con leerlos y comentarlos entre todos para asegurarse de que todos han entendido el procedimiento que siguió la negociación con los continuistas. Otra opción es que el profesor relate estos hechos basándose en los documentos o que se vean alguno de los fragmentos del vídeo que acompaña a la unidad. O una solución mixta: comentarios del profesor sobre la proyección del vídeo y puesta en común posterior. Es necesario reflexionar por qué fracasó el proyecto de Arias y en cambio triunfó el de Suárez. La explicación consecuente es fundamental para comprender como fue posible la transición política.

El documento 4 pone en relación la aprobación de la Ley para la Reforma política y otras acciones que contribuyeron a despejar el camino hacia la democracia. Lo que interesa aquí es realizar un listado de acciones-hechos y comprender su significado, lo que supone la intervención del profesor para que mediante preguntas ayude a los alumnos a que puedan valorar el sentido y la trascendencia de los cambios. Conviene, en este caso, recordar el cuadro elaborado en la primera actividad sobre las diferencias entre la democracia y la dictadura. Algunas realidades nos parecen tan familiares y naturales que no pensamos en que son un producto histórico y en nuestro caso bastante reciente. Se les puede poner el ejemplo de las huelgas: ellos como estudiantes pueden asociarse y declarar la huelga para presionar en la consecución de sus reivindicaciones. Si vivieran en 1970 la situación sería muy diferente: huelga ilegal, detención de los líderes, de algunos profesores por incitación y algunos palos. Y probablemente sus reivindicaciones no serían atendidas. Algunas de las imágenes del vídeo "ilustrarían" esta situación.

El documento 5 alude a un hecho histórico: la celebración de elecciones democráticas. Después de más de 40 años se pueden elegir a los representantes legítimos de la nación. Este hecho sólo fue posible cuando se han despejado todos los obstáculos puestos por el régimen anterior que es lo que han estudiado hasta ahora. Se puede comentar el sistema de partido resultante haciendo una comparación con el actual. Puede ser el momento de aclarar términos como "derecha", "izquierda" y "centro". Como se verá algunos partidos han desaparecido o se han transformado: UCD, PCE, AP son algunos que en ese momento tuvieron un gran protagonismo.

ACTIVIDAD 5: ¿REFORMA O RUPTURA PACTADA?

El documento 6 recoge parte del discurso del Rey. Debe resaltarse la diferencia en el tono y el contenido con respecto al discurso de proclamación de Juan Carlos como rey de España. Ahora se habla abiertamente de democracia, de la elaboración de una Constitución como tarea de estas Cortes. Pero también se mencionan algunos de los problemas (ya conocidos por los alumnos) a los que habrá de hacer frente la futura democracia, en concreto, las que se refieren a la satisfacción de las demandas nacionalistas. De todos modos conviene no sacar la conclusión de que esta situación, tal como estaba ocurriendo, era la imaginada en diciembre de 1975. El paso del tiempo tiende a ordenar la memoria y olvidar aquello que no encaja con lo ocurrido. En otras palabras, el significado de los hechos cambia según la perspectiva temporal que se adopte. Es importante hacer reflexionar sobre esto a los alumnos a lo largo de toda la unidad.

Los documentos 7 y 8 dan pie a esta reflexión. Parece que el programa que sugiere la Corona de elaborar una Constitución sorprende a algunos como muestran los citados documentos, lo que supone que el proceso no estaba del todo previsto. Estos documentos pueden ser comentados directamente por el profesor.

Los documentos 9 y 10 hacen referencia a la conflictividad social en gran medida debidos a las consecuencias de la crisis económica que se arrastraban desde 1973. Dicho aumento de la conflictividad puede comprobarse con la gráfica sobre la evolución de huelgas entre 1975-1980. Esta conflictividad era un factor que podría desestabilizar el proceso, de ahí la necesidad de alcanzar un pacto social, que se concretará, en la firma de los Pactos de la Moncloa. Puede leerse en paralelo con la otra gráfica sobre conflictividad social que aparecía en la actividad 3 (doc. 4). El indicador común sobre el que basar la interpretación es el número de horas perdidas por la huelga. Obsérvese cómo en el año 1977 disminuye la conflictividad en gran parte debido a los Pactos. La razón de su aumento posterior se debe a la mayor actividad de los sindicatos, recientemente legalizados, que pugnan entre sí con el fin de ganarse a los obreros (las primeras elecciones sindicales son en enero de 1978).

El documento 10 plantea en el primer párrafo la situación económica, en el segundo relaciona esta situación con la firma de los Pactos de la Moncloa y en el tercero concreta el contenido de los mismos. Se trata de un texto con el esquema problema-solución. Conviene relacionar este hecho con lo estudiado en la actividad 3: uno de los problemas que marcaron la transición fue la crisis económica por sus implicaciones. Los alumnos deben valorar estos Pactos como el resultado del deseo de solucionar los problemas políticos y "congelar" los económicos. Por tanto, no es tanto la solución de un problema, sino la posposición del mismo.

Otros retos a los que tuvo que hacer frente la transición fueron **la reforma militar y el terrorismo** (documentos 11 y 12). Los alumnos deben tener en cuenta el papel del Ejército en el régimen anterior (el profesor puede completar la información). El asunto principal era el de incardinar las Fuerzas Armadas en el régimen democrático.

ACTIVIDAD 5: ¿REFORMA O RUPTURA PACTADA?

<p>En cuanto al terrorismo (documento 12) hay que considerarlo en su función de desestabilizador del proceso. Los atentados terroristas tanto de los grupos ultraderechistas, como los procedentes de ETA y GRAPO creaban un clima social de inseguridad. Su estrategia era la de desencadenar acciones que acabaran con el proceso democratizador en curso. Sobre todo, en el caso de ETA y GRAPO las Fuerzas Armadas eran su principal objetivo, pretendiendo con ello provocar un golpe de estado que diera paso a una situación revolucionaria. Sus actuaciones supusieron una constante amenaza para la transición y condicionaron algunas actuaciones (de ahí de tener en cuenta la información de todo el documento). Este problema no se ha solucionado todavía como bien sabrán los alumnos y, desde el punto de vista didáctico, puede servir para que los alumnos conozcan la dimensión histórica de ciertas realidades actuales.</p>	
--	--

A. El proyecto reformista del Gobierno Suárez: el tránsito a la democracia desde la legalidad

DOCUMENTO 1

Entrevista con Adolfo Suárez por Charles T. Powell, publicada en *Revista de Occidente*, nov. 1985, pp. 142-4.

En vísperas de la muerte del general Franco, la mayoría de los españoles contemplaban el futuro con ansiedad, cuando no con temor. A juzgar por declaraciones suyas de la época, usted no compartía dicha actitud. ¿En qué basaba su confianza en que el tránsito a la democracia se efectuaría de modo ordenado y pacífico? ¿Estaba convencido de la inevitabilidad del cambio?

Es cierto que a la muerte del general Franco muchos españoles contemplaban el futuro con ansiedad y temor. La célebre frase «después de Franco, ¿qué?» no había sido contestada de forma tranquilizadora para los españoles que habían vivido la guerra civil o que simplemente la recordaban por las profundas y dramáticas huellas que había dejado en sus familias. Se temía que, a la muerte de Franco, se produjeran enfrentamientos que hicieran verdad lo que tanto se nos había dicho a lo largo de cuarenta años: que los españoles no sabíamos convivir si no estábamos dirigidos con mano dura.

Yo sabía que ese temor a una nueva confrontación violenta entre españoles era una preocupación sentida por la inmensa mayoría del pueblo, pero también tenía la profunda convicción de que una acción política rápida, audaz, sincera y auténticamente transformadora de las estructuras políticas del régimen anterior, transmitiría a nuestro pueblo la tranquilidad necesaria para eliminar ese temor. Se trataba, en última instancia, de lograr que cada día los españoles comprendiéramos que el peligro de una nueva guerra civil se iba alejando y que podíamos marchar en paz hacia una democracia plena [...].

Para mí era imprescindible realizar todo el proyecto de cambio político desde la legalidad vigente para evitar traumas y vacíos de poder y con la mayor rapidez posible para eliminar las reacciones de los sectores más continuistas que, todavía a la muerte de Franco, detentaban enormes resortes de poder. A mí, sin embargo, la nueva sociedad española que estaba surgiendo me inspiraba una gran confianza. El proyecto de cambio que yo pensaba era posible. La nueva conciencia social consideraba el enfrentamiento civil como el más grave pecado contra la historia y contra la vida. El cambio era inevitable, pero tenía que venir en paz, sin momentos de anarquía ni vacíos de poder, y constituir un cambio hacia la democracia. En la nueva tabla de valores sociales, la convivencia era el primer valor. Los grupos extremistas que ponían su ideología por encima de la convivencia pacífica de los españoles, con independencia de la publicidad que entonces otorgara la prensa a sus líderes, en realidad eran minoritarios aunque poderosos. Había que tener confianza en la realidad social auténtica de nuestro país y permitir que lo que estaba, quizá difuso, pero muy arraigado en la conciencia social, se transformara en conciencia política. Mi confianza se basaba en mi proyecto y en el pueblo español.

La muerte de Franco implicaba un cambio inevitable. El problema era la dirección y el sentido de ese cambio. Eso dependía de quienes lo protagonizaran. Existía el temor de que se produjera en una dirección no democrática. Había que vencer ese temor y contrarrestar las fuerzas que acariciaban tal proyecto. Había que dirigirse sin paliativos a una democracia plena. Había que reconocer, en toda su vigencia, los derechos humanos y las libertades públicas. Había que convocar elecciones generales libres y, antes, reconocer a todos los partidos políticos. Y esto había que hacerlo sin dejarse devorar por el tiempo.

El cambio a la democracia era necesario y posible. El poder personal de Franco no podía transmitirse a ninguna otra persona o institución. La Monarquía de las Leyes Fundamentales, al encarnarse en la persona del príncipe Juan Carlos de Borbón, designado sucesor con el título de Príncipe de España, se encontraba en plena contradicción con la tradición de la dinastía y con la mentalidad de nuestro actual Rey. El cambio era inevitable porque era largamente deseado por el pueblo español, por la dinastía que se reinstauraría en España y por la imposibilidad de la continuidad de la estructura de poder del franquismo.

B. Negociación con los continuistas: la Ley para la Reforma Política

DOCUMENTO 2

COLOMER, J.M. (1990): *El arte de la manipulación política*, Barcelona, Anagrama, pp. 73-75.

En aquella legislatura las Cortes Franquistas estaban compuestas por 531 procuradores. Entre ellos cabía distinguir los siguientes grupos: alrededor de unos 60 vinculados a diversos grupos reformistas y progubernamentales liderados por Martín Villa, Osorio y el propio Suárez; un número tal vez similar de ultras; al menos 183 encuadrados en el grupo aperturista Alianza Popular (AP), bajo la presidencia de Manuel Fraga y más de 200 sin organizar, mayoritariamente identificables como continuistas.

Dado que una reforma legal de las Leyes fundamentales requería la aprobación de una mayoría de dos tercios (es decir 354 procuradores) era imprescindible el apoyo de los continuistas de AP. [...]

La discusión con AP se centró en el sistema electoral. El Gobierno pretendía un sistema proporcional para el Congreso, mientras que AP quería un sistema mayoritario. Obviamente AP aspiraba con ello a obtener ventajas para la representación del llamado franquismo sociológico, más abundante en las zonas rurales del país, así como promover una tendencia al bipartidismo que redujera la representación de los partidos situados en los extremos del arco ideológico previsto. [...] Tras algunas negociaciones en el pasillo Suárez y AP llegaron a un compromiso según el cual no se imponía el sistema mayoritario, pero las circunscripciones electorales serían las provincias.

Con concesiones como las citadas, Suárez permitía que los procuradores mantuvieran una cierta esperanza de volver a ocupar sus escaños, bien fuera por designación real o por vía electoral [...] El ultra Dionisio Martín Sanz dijo ante el Pleno, menospreciativamente, con respecto a la «discusión de si la elección ha de ser proporcional o mayoritaria», que «en el fondo lo que están todos pensando es ver si por un camino u otro vuelven aquí» (observación que recibió grandes aplausos. Como el mismo Suárez declaró un año después a Emilio Attard: «¡Pero hombre!, si yo no hubiera tenido a mano escaños de senador para ofrecer a los procuradores del *harakiri*, ¿cómo habría sacado adelante la reforma política?»).

DOCUMENTO 3

COLOMER, J.M. (1990): *El arte de la manipulación política*, Barcelona, Anagrama, pp. 76-77.

De acuerdo con las exigencias legales, Suárez sometió su Ley para la reforma política a un referéndum, en el cual se podía decidir solamente si aceptar o rechazar la reforma [...]

El mensaje de la campaña debió conllevar bastante ambigüedad sobre los fines de la reforma para tranquilizar a los continuistas y a los rupturistas. Por ello señalaba a la vez su contenido demócrata y la vía legal, la «libertad» y el obtenerla «sin ira». Así la propaganda ofrecía, por un lado «el cambio sin riesgo», «para que calle la demagogia», y sugería, por el otro, «el sí es el principio del cambio», «la reforma política comienza por el sí».

Mientras los involucionistas hacían propaganda en contra bajo el transparente eslogan «Franco habría votado "no"», la oposición demócrata se dividió: socialistas, comunistas y otros grupos de la oposición llamaron a la abstención activa, pero democristianos, liberales y otros dieron a sus simpatizantes «libertad de voto», diciendo, por ejemplo, «el referéndum es un trámite», «prepárese para las elecciones», lo cual era obviamente una forma de sugerir el voto a favor.

Así, en el referéndum celebrado el 15 de diciembre de 1976 un 22,3 % del censo se abstuvo, un 76,2 % voto «sí» y sólo un 2 % votó «no».

La Ley para la reforma política entró definitivamente en vigor. La legalidad y la legitimidad franquista fue de este modo salvada para articularse con una nueva y futura legitimidad salida de las urnas.

ACTIVIDAD 5: ¿REFORMA O RUPTURA PACTADA?

C. Negociación con la oposición: el camino hacia la democracia

DOCUMENTO 4

JULIÁ, S. (1992): "Sociedad y política", en TUÑÓN DE LARA, M. y otros: *Transición y democracia (1973-1985)*, tomo X** de *Historia de España*, Barcelona, Labor, pp. 76-7

El éxito de la votación de la ley para la Reforma y de su ratificación en referéndum significaba, por lo que respecta al régimen, la disolución de una de sus principales instituciones, la Cortes elegidas por procedimientos de representación orgánica: Suárez ya no tendría que temer ninguna oposición a la reforma procedente de las Cortes franquista. Pero significó además, un impulso decisivo en la política diseñada para dismantelar desde dentro otras instituciones fundamentales del régimen de Franco: en el mismo mes de diciembre de 1976 se suprimía por decreto el Tribunal de Orden público, sobre el que había recaído durante los últimos años del franquismo la tarea de represión de las libertades; y el 1 de abril de 1977 se promulgaba la ley que decretaba la libertad de sindicación de empresarios y trabajadores, completada a principios de junio por un decreto que abolía la sindicación obligatoria, poniendo así fin a los cuarenta años de sindicalismo vertical y devolviendo a los trabajadores el derecho a organizarse en el sindicatos de su elección. Al mismo tiempo, el Gobierno suprimía también por decreto la Secretaría General del Movimiento y decidía incorporar, con el beneplácito de la oposición, a todos los funcionarios sindicales y del movimiento a la Administración general del Estado. Con este propósito de conseguir la respetabilidad democrática, el Gobierno ratificaba en abril y mayo de 1977 - unas semanas antes de las previstas elecciones generales- los pactos internacionales de derechos civiles, políticos, económicos y sociales y los de libertad sindical y derecho a la sindicación libre.

Y, por lo que se refiere a la oposición, el éxito de Suárez dejaba sin un claro cometido a Coordinación Democrática como organismo del que debía salir un Gobierno con facultades para dirigir el proceso de transición a la democracia. A partir de ahí a cada partido le interesó presentarse con señas de identidad propias ante los futuros electores.

DOCUMENTO 5: Resultados de los partidos que obtuvieron escaños en el Congreso de los diputados en las elecciones de 15 de junio de 1977

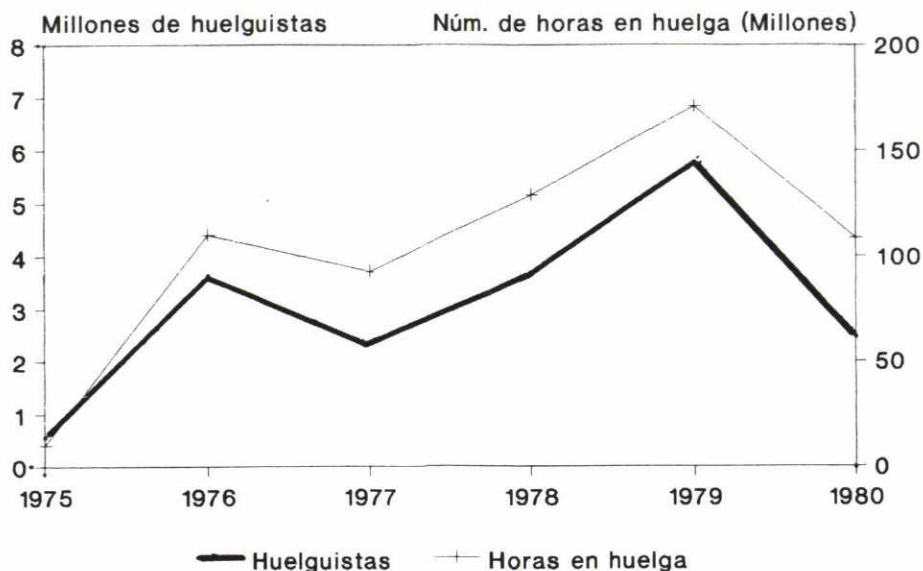
Partidos	Votos	%	Escaños	%
UCD	6.309.991	34.0	165	47.1
PSOE-PSC	5.371.466	28.9	118	33.7
PCE-PSUC	1.709.870	9.2	20	5.7
AP	1.488.001	8.0	16	4.6
US-PSP	816.582	4.4	6	1.7
PDC	414.647	2.8	11	3.1
PNV	314.272	1.7	8	2.3
UC y DCC	167.654	0.9	2	0.6
ERC	143.954	0.8	1	0.3
EE	64.039	0.3	1	0.3
CAIC	37.641	0.2	1	0.3
CICC	30.107	0.2	1	0.3

D. Conflictividad laboral y pacto social

DOCUMENTO 6:

Evolución de las huelgas durante los años de la transición política.

Fuente: JULIÁ, S. (1992): "Sociedad y política", en TUÑÓN DE LARA, M. y otros: *Transición y democracia (1973-1985)*, tomo X** de *Historia de España*, Barcelona, Labor



DOCUMENTO 7:

Fuente: REDERO SAN ROMAN, M. y PÉREZ DELGADO, T. (1994): "Sindicalismo y transición política en España", en *Ayer*, núm 14, pp. 216-217.

Celebradas las primeras elecciones democráticas el 15 de junio de 1977, el nuevo Gobierno Suárez encara definitivamente el problema de la profunda crisis económica que, nacida en 1973, había sido descuidada por los diversos gobiernos, centrados sobre todo en la resolución de la crisis política. Los problemas económicos se manifestaban principalmente en un elevado déficit del sector exterior valorado en 350.000 millones de pesetas en 1976, una inflación galopante situada en julio de 1977 en cerca del 30 por 100 anual y un inquietante aumento del paro que según algunas estimaciones podía alcanzar en la última fecha citada la cifra de 700.000 desempleados. A todo ello había que añadir la caída del 4 por 100 de la inversión en 1977 con relación al año anterior y una tendencia al aumento del déficit público, aunque todavía no muy elevado, pues rondaba el 0,7 por 100 del PIB.

Se hacía necesario, pues, emprender un ajuste que restableciera los equilibrios, limitase las rigideces perjudiciales que lastraban el sistema económico y reformase las estructuras productivas [...] A finales de octubre se firmaron los **Pactos de la Moncloa** por el Gobierno y prácticamente todas las fuerzas políticas con representación parlamentaria, asumidos posteriormente por las organizaciones empresariales y sindicales. Con los Pactos de la Moncloa se pretendía lograr una cierta estabilidad social que hiciera posible la continuidad del consenso durante el período constituyente y afianzara la emergente democracia.

Los Pactos de la Moncloa contemplaban una serie de reformas destinadas a hacer más progresiva la fiscalidad, introducir cambios en el ámbito de la educación y de la Seguridad Social y modificar la política del suelo y de la vivienda; asimismo, preveían la elaboración de un estatuto de la empresa pública y la puesta en marcha de un programa de impulso del empleo. Como contrapartida se iniciaba una política de rentas encaminada a contener los salarios, intentando mantener el poder adquisitivo de los mismos y se proyectaba una política destinada a reducir la inflación y el déficit público.

ACTIVIDAD 5: ¿REFORMA O RUPTURA PACTADA?

E. La reforma militar

DOCUMENTO 8:

Fuente: RODRIGO, F. (1985): "Las Fuerzas Armadas y la transición", en *Revista de Occidente*, núm 54, noviembre, pp. 63-4

Suárez había comprendido que la única forma de lograr que las Fuerzas Armadas aceptaran con tranquilidad el retorno de la democracia era asumir y liderar los cambios organizativos que se estaban produciendo en el propio Ejército. Era urgente hacer entrar a las Fuerzas Armadas en la modernidad para que pudieran, como el resto de la sociedad española, integrarse con normalidad en el nuevo sistema político.

Las reforma que impulsó Guitiérrez Mellado era amplia, generosa, estaba diseñada a largo plazo e iba al fondo de los problemas seculares de nuestras Fuerzas Armadas. Suponía el rejuvenecimiento de los cuadros de mando, la reducción de plantillas, la subida de sueldos, la reorganización del despliegue, la renovación del armamento y el material [...]

El eje de la reforma estribaba en la retirada total de los militares de la administración del Estado, de las administraciones locales, de la actividad empresarial o profesional y, por supuesto, de la política, para dedicarse exclusivamente a la vida militar.

F. Una amenaza para la democracia: el terrorismo.

DOCUMENTO 9:

Distribución anual de los atentados con víctimas mortales, según organización o sector organizaciones terroristas. 1968-1988. (Entre paréntesis el número de víctimas mortales.

Tomado de REINARES, F.(1989): "Democratización y terrorismo en el caso español", en TEZANOS, J.F.; COTARELO, R. y BLAS, A.: *La transición política en España*, Madrid, Sistema, p. 417.

	ETA	GRAPO	EXTREMA DERECHA	OTROS	TOTAL	ACONTECIMIENTOS POLITICOS
1968	2 (2)				2 (2)	
1969	1 (1)				1 (1)	
1970					0 (0)	Proceso de Burgos (diciembre).
1971				1 (1)	1 (1)	
1972	1 (1)			1 (1)	2 (2)	
1973	2 (6)			2 (2)	4 (8)	Asesinato de Carrero Blanco (diciembre).
1974	6 (17)				6 (17)	
1975	16 (16)	5 (5)		5 (5)	26 (26)	Muerte de Franco (noviembre).
1976	11 (17)	1 (1)	3 (3)		15 (21)	Primera amnistía (julio). Referéndum. Ley para la reforma política (diciembre).
1977	10 (12)	5 (7)	4 (8)	1 (1)	20 (28)	Segunda amnistía (marzo). Tercera amnistía (mayo). Primeras elecciones generales (junio).
1978	58 (65)	6 (6)	1 (1)	6(13)	71 (85)	Referéndum Constitucional (diciembre).
1979	63 (78)	23(31)	5 (6)	3 (3)	94(118)	Segundas elecciones generales (marzo). Referéndum estatuto vasco.
1980	72 (96)	4 (6)	13(20)	2 (2)	91(124)	Primeras elecciones Parlamento Autónomo Vasco.
1981	27 (30)	4 (5)	1 (1)	2 (2)	34 (38)	Intento Golpe de Estado (febrero). Ingreso en la OTAN (octubre).
1982	31 (40)	2 (2)		2 (2)	35 (44)	Terceras elecciones generales (octubre).
1983	35 (40)	2 (2)		2 (2)	39 (44)	
1984	26 (33)	4 (5)		3 (3)	33 (41)	Segundas elecciones Parlamento Autónomo Vasco (febrero).
1985	31 (37)			3 (21)	34 (58)	
1986	19 (41)			1 (1)	20 (42)	Ingreso en la C.E.E. (enero). Cuartas Elecciones Generales (junio). Terceras elecciones Parlamento Vasco (noviembre).
1987	17 (52)			3 (3)	20 (55)	
1988	14 (18)	2 (2)			16 (20)	
TOTAL	442(602)	58(72)	27(39)	37(62)	564(775)	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por el Ministerio del Interior y *El País*.

G. De las elecciones generales a las Cortes constituyentes.

DOCUMENTO 10:

Mensaje dirigido a las primeras Cortes de la Monarquía, el 22 de julio de 1977.

Señores Diputados, señores Senadores:

Les saludo como representantes del pueblo español, con la misma esperanza que ese pueblo tiene depositada en ustedes: la esperanza de que el voto que les ha otorgado sea el punto de partida para la consolidación de un sistema político libre y justo dentro del cual puedan vivir en paz todos los españoles. Se abre hoy solemnemente la primera Legislatura de las Cortes de la Monarquía. Al presidir esta histórica sesión, veo cumplido un compromiso al que siempre me he sentido obligado como Rey; el establecimiento pacífico de la convivencia democrática sobre la base del respeto a la Ley, manifestación de la soberanía del pueblo [...].

El país tiene pendientes muchos problemas concretos sobre los que el pueblo español espera la acción directa de sus representantes. El primero es crear el marco legal adecuado para las nuevas relaciones sociales, en el orden constitucional, el regional o en el de la comunicación humana.

La Corona desea -y cree interpretar las aspiraciones de las Cortes- una Constitución que dé cabida a todas las peculiaridades de nuestro pueblo y que garantice sus derechos históricos y actuales.

Desea el reconocimiento de la diversa realidad de nuestras comunidades regionales y comparte en este sentido cuantas aspiraciones no debiliten, sino enriquezcan y hagan más robusta la unidad indiscutible de España.

DOCUMENTO 11:

Fuente: MÁRQUEZ REVIRIEGO, V. (1988): "Los testigos del proceso constituyente", VV.AA.: *10 años de Constitución española*, Zaragoza, Asociación de la Prensa, p. 23

Efectivamente, no estaba claro que iba a haber una Constitución, y digo que no estaba tan claro como que, a mí, el comienzo de la Ponencia constitucional me cogió de vacaciones, porque comenzó en agosto de 1977. O sea, la Constitución se metió en esa Legislatura, que después hemos llamado constituyente, casi de tapadillo. Los españoles que fuimos a votar el 15 de junio de 1977, no sabíamos que íbamos a votar un Congreso y un Senado que iban a hacer una Constitución.

DOCUMENTO 12:

Fuente: PECES BARBA, G. (1989): *La elaboración de la Constitución de 1978*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, p. 16.

Los hechos iniciales en aquel verano de 1977, con las primeras andaduras de las Cámaras, confirmaron que el camino no era fácil. Ni siquiera estaba claro que teníamos que hacer una nueva Constitución, y mucho menos que su gestación, desde el origen, debía ser exclusivamente parlamentaria.

ACTIVIDAD 6: EL PACTO CONSTITUCIONAL

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. ESTRATEGIAS PARA EL PROFESOR	OBJETIVOS Y CONTENIDOS
<p>El objetivo de esta actividad es propiciar una reflexión acerca de la importancia de una actitud cooperativa, de la necesidad de alcanzar un consenso para conseguir el bien común. Cuando esto se aplica a la vida política esto no supone ignorar las relaciones de poder entre los sujetos que pactan, ya que precisamente por que no hay soluciones que sean a la medida de todos los intereses de los participantes se impone la fuerza política de unos sobre otros. Quienes han estudiado la transición política en España resaltan como <u>una de las características más peculiares el pacto constitucional</u>. Los historiadores del derecho, por su parte, han destacado la novedad de este hecho en la historia constitucional española. Por todo ello, parece pertinente abordar el pacto constitucional y para ello planteamos la realización de un juego de simulación para facilitar la comprensión de las complejas negociaciones entre los partidos políticos para conseguir consensuar una constitución. La contrastación de los resultados del juego con los del proceso real servirá como punto de partida para la reflexión sobre la importancia del pacto para crear un marco constitucional democrático y con ello llevar a cabo la transición de la dictadura a la democracia, fin último que con diversas matizaciones deseaban todos los partidos representados en la Comisión encargada de elaborar la constitución.</p> <p>En todo juego hay una reglas. Las de éste se inspiran en el desarrollo real del proceso de elaboración de la Constitución. Así se ha tenido en cuenta que en el momento de formarse la Comisión Constitucional del Congreso, los planteamientos de los participantes eran diferentes así como el peso de los votos de los mismos: así UCD tenía 17 miembros en la Comisión frente a 2 de AP, 13 del PSOE o 2 del PCE. Sin embargo, al no existir una mayoría clara fue necesario pactar. Además, los participantes eran conscientes de errores del pasado que no deseaban volver a repetir. Las reglas son las siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cada jugador o grupo de jugadores representa a uno de los partidos. Cada partido tiene un número de votos en la comisión. Los 36 votos posibles se reparten así: UCD, 17 votos; PSOE, 13; PCE, 2; AP, 2; CDC, 1; PNV, 1. Cuando cada partido vote, lo hace con todos los votos que representa. No es un voto nominal (uno por cada partido), sino que está en relación con el grado de representación de diputados que ostenta (quienes a su vez representan a la nación). 2. Para aprobar un artículo de la futura constitución es necesario obtener mayoría simple: 19 votos. Obsérvese que no hay ningún partido que tenga mayoría. 3. Cada partido/jugador tiene una postura definida acerca de cada tema que los demás jugadores conocerán tras una primera votación. El profesor dará a cada grupo las instrucciones pertinentes sobre cuál es la postura que van a defender. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar algunos de los temas que suscitaron un intenso debate entre las fuerzas políticas. • Valorar la importancia de la búsqueda del consenso para llevar adelante la creación de una democracia. • Identificar a través de la lectura de varios fragmentos de la Constitución algunos de los elementos fundamentales de un régimen democrático. • Preparar pre-textos para argumentar en una discusión acerca de algunos temas básicos de la Constitución. • Utilizar eficazmente el turno de palabra: ceñirse al tema y al propósito de la interacción. • Saber autocorregirse, precisar el significado de lo que se quiere decir, repetir y resumir las ideas principales y reformular lo que se ha dicho ("dicho de otro modo ...").

ACTIVIDAD 6: EL PACTO CONSTITUCIONAL

<p>4. Habrá un moderador, preferentemente el profesor, que intentará reconducir a los jugadores hacia el mejor pacto posible.</p> <p>5. Cada conjunto de artículos conlleva un proceso de votación independiente.</p> <p>6. Ganan aquellos que con su voto estratégico, es decir, aquel que cambie su voto con relación a su postura sincera para favorecer a otro jugador/partido y consiga mejorar el resultado en beneficio de los dos tercios del total de votos. Esto supone que tras la primera votación de tanteo ha de haber una segunda. En el intervalo se negocia el sentido de los votos entre los jugadores/partido.</p> <p>7. No puede haber ningún partido que no satisfaga ninguna de sus aspiraciones en cada artículo. Por tanto, también ganan quienes favorezcan este resultado. Pierden quienes con su obstinación hacen que uno o varios partidos no satisfagan ninguna de sus pretensiones.</p> <p>* Plantear y explicar las reglas del juego. Es importante que los alumnos entiendan las reglas del juego. En este sentido, conviene destacar que ellos no votan por cabeza, sino por los diputados que representan. Se les puede dar a cada partido/jugador tantas fichas como votos dispongan. Cuando voten una opción las pondrán todas sobre la mesa a modo semejante a las apuestas en el juego de cartas. El moderador contabilizará las fichas tras la votación y comunicará el resultado. Por otro lado, para entender una de las claves para ganar es conveniente en un tiempo muy breve (10-15 minutos) plantear algún juego de cooperación como el de "las cuatro en raya" con dos equipos, de modo que se percaten de que la cooperación les permite ganar a ambos.</p> <p>* Preparar la disposición física de los jugadores en el aula. Para realizar esta actividad se debe utilizar una sola mesa en torno a la cual se dispongan los jugadores. Si son muchos sólo tendrá acceso a la mesa uno sólo por equipo/partido político. En un lugar preferente se situará el profesor/presidente que dirigirá el juego.</p> <p>* El presidente propone los asuntos sobre los que se habrá de votar presentando dos o tres aspectos sobre los que se debe negociar.</p> <p>* Negociación entre los partidos. Tras la primera votación, el presidente/profesor tratará de persuadir con argumentos a los partidos para que modifiquen su primera opción. También los representantes de éstos que no hayan conseguido satisfacer ninguna de sus opciones tratarán de negociar con los mayoritarios para que les hagan alguna concesión a cambio de otra.</p>	
---	--

ACTIVIDAD 6: EL PACTO CONSTITUCIONAL

*** Comparación entre los resultados alcanzados por los alumnos y los que se alcanzaron en realidad.** Una vez finalizada la segunda votación donde se habrán emitido votos estratégicos (que no responden a la primera opción) se compara lo votado con su plasmación en la constitución. Para ello se ofrecen ya seleccionados los artículos a los que hacen referencia los asuntos votados (ver también el cuadro siguiente). En todo caso conviene manejar directamente el texto de la constitución. Con esta actividad, por tanto, se pretende que los alumnos comprendan el proceso de elaboración de la constitución y las características de ésta: a diferencia de otras constituciones, la de 1978 fue el resultado de un consenso entre todas las fuerzas políticas y no el instrumento de una de ellas para poder gobernar. Esta perspectiva histórica debe ser proporcionada por el profesor.

*** Puesta en común para repasar los temas que se han abordado.** Es fundamental que relacionarlos con algunos de los problemas de la transición:

- . La forma del estado
- . La organización territorial del estado
- . Las relaciones Iglesia-estado
- . La regulación de las relaciones laborales.

Parte de la información obtenida tras la lectura de los artículos constitucionales será reutilizada en la actividad siguiente, por ejemplo, la cuestión autonómica.

*** Reflexión sobre el valor de la Constitución y su función en una democracia.** El profesor debe destacar cómo desde la Constitución se intenta crear un marco en el que puedan abordarse la resolución de estos problemas, algunos de los cuales son perceptibles en la actualidad. Para ello puede apoyarse en el texto de Cotarelo que puede leer él mismo y comentarlo en voz alta o dejar esta tarea a un alumno concreto. Luego puede abrir un turno de palabras para que los alumnos expongan sus opiniones. Para cerrar esta discusión el profesor debe procurar que el alumno se dé cuenta de cómo en un proceso histórico se crean elementos (consecuencia) que se convierten en factores de ese mismo proceso (causa). De este modo, se cuestiona una concepción del tiempo histórico lineal, pues la causa ya no es lo que va "antes de" y una vez que produce un efecto deja de actuar, sino que un factor puede dar lugar a otros factores que, a su vez, lo modifican en un tiempo más complejo, dialéctico.



ACTIVIDAD 6: EL PACTO CONSTITUCIONAL

ORIENTACIONES PARA LA SELECCIÓN DE ARTÍCULOS DE LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA

Para que los alumnos puedan contrastar sus resultados del juego de simulación con lo que realmente pactaron se reproducen los artículos constitucionales pertinentes. La relación de los temas del pacto y los resultados plasmados en artículos es la siguiente:

Forma de gobierno. Tipo de régimen político	Art. 1º. 3
La función de los poderes fácticos	Art. 15º (pena de muerte) y 16 (estado aconfesional), art. 117.5 (existencia de dos jurisdicciones: civil y militar). Art. 30º (obligaciones militares)
Cuestiones sociales. El marco socio-económico	Art. 28º, 37º, 38º, 131º, 128º y 129º.
Cuestión escolar	Art. 27º. Especialmente puntos 1, 4, 7 y 9
Cuestión Autonómica	Art. 2º, 137º, 143º y 151º

ACTIVIDAD 6: EL PACTO CONSTITUCIONAL

TABLA 1: Votantes en el proceso constituyente en las Cortes

Votantes en el proceso constituyente en las Cortes

	Congreso Ponencia	Comisión	Pleno	Senado Comisión	Pleno	Comisión Mixta Congreso-Senado
UCD	3	17	165	12	106	5
PSOE	1	13	118	5	47	3
PCE	1	2	20			1
AP	1	2	16		2	
CDC	1	1	11		2	1
PNV		1	8	1	7	
PSP			6		2	
ERC			1		1	
EE			1		1	
Otros centro			4			
Entesa Catalans				2	15	
Progre- sistas				2	11	
Otros				3	13	1
Reales					41	
Totales	7	36	350	25	248	11

Resultados del referéndum para la aprobación de la Constitución. 6 de diciembre de 1978.

Resultados	Guipúzcoa	Vizcaya	Alava	Navarra	España
SI	27,7	31,1	42,3	50,4	58,8
NO	13	9,5	11,4	11,3	5,3
En blanco	2,2	2,5	4,7	4,3	2,4
Total participación	43,4	43,9	59,3	66,6	67,6

ACTIVIDAD 6: EL PACTO CONSTITUCIONAL

Preferencias sinceras

	Tipo de Constitución	Forma de gobierno	Tipo de Constitución	Forma de gobierno
AP	Breve, organizativa	Monarquía	Extensa, con derechos*	Monarquía
UCD	Breve, organizativa	Monarquía	Extensa, con derechos*	Monarquía
CDC	Extensa, con derechos	Accidental	Extensa, con derechos	Monarquía*
PSOE	Extensa, con derechos	República	Extensa, con derechos	Monarquía*
PCE	Extensa, con derechos	República	Extensa, con derechos	Monarquía*
Resultado	Breve, organizativa	Monarquía	Extensa, con derechos	Monarquía

Intercambio de votos con presión de los «poderes fácticos»

	Primera votación (mayoritariamente sincera)		Segunda votación (sofisticada)	
	Abolición pena muerte	Mención a la Iglesia	Abolición con excepciones	Mención a la Iglesia
AP	NO	SI	NO	SI
UCD	NO	SI	SI*	SI
CDC	SI	SI	SI	SI
PNV	SI	SI	SI	SI
PSOE	SI	NO	SI	SI*
PCE	SI	SI*	SI	SI*
Resultado:	NO	SI	SI	SI

Nota: * indica voto estratégico

Intercambio de votos en cuestiones sociales

	Preferencias sinceras		Votación sofisticada	
	Cierre patronal	Libertad sindical	Cierre patronal	Libertad sindical
AP	SI	NO	SI	NO
UCD	SI	NO	NO*	NO
CDC	NO	SI	NO	SI
PSOE	NO	SI	NO	SI
PCE	NO	SI	NO	SI
Resultado:	SI	NO	NO	NO

Nota: * indica voto estratégico

ACTIVIDAD 6: EL PACTO CONSTITUCIONAL

Intercambio de votos en la cuestión escolar

	Preferencias sinceras		Votación sofisticada	
	Subvenciones a escuelas privadas	Participación de padres y maestros	Subvenciones a escuelas privadas	Participación de padres y maestros
AP	SI	NO	SI	NO
UCD	SI	NO	SI	SI*
CDC	SI	NO	SI	SI*
PSOE	NO	SI	SI*	SI
PCE	NO	SI	SI*	SI
Resultado:	SI	NO	SI	SI

Nota: * indica voto estratégico

Intercambio de votos en la cuestión autonómica

	Preferencias sinceras			Votación sofisticada		
	Provincias y desc. admtdva.	Autonomías particulares	Generalización	Provincias y desc. admtdva.	Autonomías particulares	Generalización
AP	SI	NO	NO	SI	NO	NO
UCD	SI	NO	SI	SI	SI*	SI
CDC	NO	SI	NO	SI*	SI	SI*
PNV	NO	SI	NO	NO	SI	NO
PSOE	NO	SI	SI	SI*	SI	SI
PCE	NO	SI	SI	SI*	SI	SI
Resultado:	SI	NO	SI	SI	SI	SI

Nota: * indica voto estratégico

ACTIVIDAD 6: EL PACTO CONSTITUCIONAL

	Tipo de Constitución	Forma de gobierno	Tipo de Constitución	Forma de gobierno
AP	Breve, organizativa	Monarquía		
UCD	Breve, organizativa	Monarquía		
CDC	Extensa, con derechos	Accidental		
PSOE	Extensa, con derechos	República		
PCE	Extensa, con derechos	República		
Resultado	Breve, organizativa	Monarquía		

Intercambio de votos con presión de los «poderes fácticos»

	Primera votación (mayoritariamente sincera)		Segunda votación (sofisticada)	
	Abolición pena muerte	Mención a la Iglesia	Abolición con excepciones	Mención a la Iglesia
AP	NO	SI		
UCD	NO	SI		
CDC	SI	SI		
PNV	SI	SI		
PSOE	SI	NO		
PCE	SI	SI*		
Resultado:	NO	SI		

Nota: * indica voto estratégico

Intercambio de votos en cuestiones sociales

	Preferencias sinceras		Votación sofisticada	
	Cierre patronal	Libertad sindical	Cierre patronal	Libertad sindical
AP	SI	NO		
UCD	SI	NO		
CDC	NO	SI		
PSOE	NO	SI		
PCE	NO	SI		
Resultado:	SI	NO		

Nota: * indica voto estratégico

ACTIVIDAD 6: EL PACTO CONSTITUCIONAL

Intercambio de votos en la cuestión escolar

	Preferencias sinceras		Votación sofisticada	
	Subvenciones a escuelas privadas	Participación de padres y maestros	Subvenciones a escuelas privadas	Participación de padres y maestros
AP	SI	NO		
UCD	SI	NO		
CDC	SI	NO		
PSOE	NO	SI		
PCE	NO	SI		
Resultado:	SI	NO		

Nota: * indica voto estratégico

Intercambio de votos en la cuestión autonómica

	Preferencias sinceras			Votación sofisticada		
	Provincias y desc. admtva.	Autonomías particulares	Generalización	Provincias y desc. admtva.	Autonomías particulares	Generalización
AP	SI	NO	NO			
UCD	SI	NO	SI			
CDC	NO	SI	NO			
PNV	NO	SI	NO			
PSOE	NO	SI	SI			
PCE	NO	SI	SI			
Resultado:	SI	NO	SI			

Nota: * indica voto estratégico

1. Tipo de régimen político

TITULO PRELIMINAR

Artículo 1

1. España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento Jurídico la libertad, la justicia la igualdad y el pluralismo político.
2. La soberanía nacional reside en el pueblo español, del que emanan los poderes del Estado.
- 3 La forma política del Estado español es la Monarquía

2. La función de los poderes fácticos (Iglesia, Judicatura, Ejército)

SECCIÓN 1.a

DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES Y DE LAS LIBERTADES PÚBLICAS

Artículo 15

Todos tienen derecho a la vida y a la integridad física y moral, sin que, en ningún caso, puedan ser sometidos a tortura ni a penas o tratos inhumanos o degradantes. Queda abolida la pena de muerte, salvo lo que puedan disponer las leyes penales militares para tiempos de guerra.

Artículo 16

1. Se garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y las comunidades sin más limitación, en sus manifestaciones, que la necesaria para el mantenimiento del orden público protegido por la ley.
2. Nadie podrá ser obligado a declarar sobre su ideología, religión o creencias.
3. Ninguna confesión tendrá carácter estatal. Los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones.

TITULO VI: DEL PODER JUDICIAL

Artículo 117

1. La justicia emana del pueblo y se administra en nombre del Rey por Jueces y Magistrados integrantes del poder judicial, independientes, inamovibles, responsables y sometidos únicamente al imperio de la ley.
2. Los Jueces y Magistrados no podrán ser separados, suspendidos, trasladados ni jubilados, sino por alguna de las causas y con las garantías previstas en la ley.
3. El ejercicio de la potestad jurisdiccional en todo tipo de: procesos, juzgando y haciendo ejecutar lo juzgado, corresponde exclusivamente a los Juzgados y Tribunales determinados por las leyes, según las normas de competencia y procedimiento que las mismas establezcan.
4. Los Juzgados y Tribunales no ejercerán más funciones que las señaladas en el apartado anterior y las que expresamente les sean atribuidas por ley en garantía de cualquier derecho.
5. El principio de unidad jurisdiccional es la base de la organización y funcionamiento de los Tribunales. La ley regulará el ejercicio de la jurisdicción militar en el ámbito estrictamente castrense y en los supuestos de estado de sitio, de acuerdo con los principios de la Constitución.
6. Se prohíben los Tribunales de excepción.

SECCIÓN 2.a

DE LOS DERECHOS Y DEBERES DE LOS CIUDADANOS

Artículo 30

1. Los españoles tienen el derecho y el deber de defender a España.
2. La ley fijará las obligaciones militares de los españoles y regulará, con las debidas garantías, la objeción de conciencia, así como las demás causas de exención del servicio militar obligatorio, pudiendo imponer, en su caso, una prestación social sustitutoria.
3. Podrá establecerse un servicio civil para el cumplimiento de fines de interés general.
4. Mediante ley podrán regularse los deberes de los ciudadanos en los casos de grave riesgo, catástrofe o calamidad pública.

3. El marco económico y social

Artículo 28

1. Todos tienen derecho a sindicarse libremente. La ley podrá limitar o exceptuar el ejercicio de este derecho a las Fuerzas o Institutos armados o a los demás Cuerpos sometidos a disciplina militar y regulará las peculiaridades de su ejercicio para los funcionarios públicos. La libertad sindical comprende el derecho a fundar sindicatos y a afiliarse al de su elección, así como el derecho de los sindicatos a formar confederaciones y a fundar organizaciones sindicales internacionales o afiliarse a las mismas. Nadie podrá ser obligado a afiliarse a un sindicato.

2. Se reconoce el derecho a la huelga de los trabajadores para la defensa de sus intereses. La ley que regule el ejercicio de este derecho establecerá las garantías precisas para asegurar el mantenimiento de los servicios esenciales de la comunidad.

Artículo 37

1. La ley garantizará el derecho a la negociación colectiva laboral entre los representantes de los trabajadores y empresarios, así como la fuerza vinculante de los convenios.

2. Se reconoce el derecho de los trabajadores y empresarios a adoptar medidas de conflicto colectivo. La ley que regule el ejercicio de este derecho, sin perjuicio de las limitaciones que pueda establecer, incluirá las garantías precisas para asegurar el funcionamiento de los servicios esenciales de la comunidad.

Artículo 38

Se reconoce la libertad de empresa en el marco de la economía de mercado. Los poderes públicos garantizan y protegen su ejercicio y la defensa de la productividad, de acuerdo con las exigencias de la economía general y, en su caso, de la planificación.

Título VII: ECONOMÍA Y HACIENDA

Artículo 128

1. Toda la riqueza del país en sus distintas formas y sea cual fuere su titularidad está subordinada al interés general.

2. Se reconoce la iniciativa pública en la actividad económica. Mediante ley se podrá reseñar al sector público recursos o servicios esenciales especialmente en caso de monopolio y asimismo acordar la intervención de empresas cuando así lo exigiere el interés general.

Artículo 129

1. La ley establecerá las formas de participación de los interesados en la Seguridad Social y en la actividad de los organismos públicos cuya función afecte directamente a la calidad de la vida o el bienestar general.
2. Los poderes públicos promoverán eficazmente las diversas formas de participación en la empresa y fomentarán, mediante una legislación adecuada, las sociedades cooperativas. También establecerán los medios que faciliten el acceso de los trabajadores a la propiedad de los medios de producción.

Artículo 131

1. El Estado, mediante ley, podrá planificar la actividad económica general para atender a las necesidades colectivas, equilibrar y armonizar el desarrollo regional y sectorial y estimular el crecimiento de la renta y de la riqueza y su más justa distribución.
2. El Gobierno elaborará los proyectos de planificación, de acuerdo con las previsiones que le sean suministradas por las Comunidades Autónomas y el asesoramiento y colaboración de los sindicatos y otras organizaciones profesionales, empresariales y económicas. A tal fin se constituirá un Consejo, cuya composición y funciones se desarrollarán por ley.

4. La cuestión escolar

Artículo 27

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.

5. La cuestión autonómica. La organización territorial del Estado

Artículo 2

La Constitución se fundamenta en la indisoluble unidad de la Nación española, patria común e indivisible de todos los españoles, y reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones que la integran y la solidaridad entre todas ellas.

Artículo 137

El Estado se organiza territorialmente en municipios, en provincias y en las Comunidades Autónomas que se constituyan. Todas estas entidades gozan de autonomía para la gestión de sus respectivos intereses.

Artículo 143

1. En el ejercicio del derecho a la autonomía reconocido en el artículo 2 de la Constitución, las provincias limítrofes con características históricas, culturales y económicas comunes a los territorios insulares y las provincias con entidad regional histórica podrán acceder a su autogobierno y constituirse en Comunidades Autónomas con arreglo a lo previsto en este Título y en los respectivos Estatutos.

2. La iniciativa del proceso autonómico corresponde a todas las Diputaciones interesadas o al órgano interinsular correspondiente y a las dos terceras partes de los municipios cuya población represente, al menos, la mayoría del censo electoral de cada provincia o isla. Estos requisitos deberán ser cumplidos en el plazo de seis meses desde el primer acuerdo adoptado al respecto por alguna de las Corporaciones interesadas.

3. La iniciativa, en caso de no prosperar, solamente podrá reiterarse pasados cinco años.

Artículo 151

1. No será preciso dejar transcurrir el plazo de cinco años a que se refiere el apartado 2 del artículo 148, cuando la iniciativa del proceso autonómico sea acordada dentro del plazo del artículo 143.2, además de por las Diputaciones o los órganos interinsulares correspondientes, por las tres cuartas partes de los municipios de cada una de las provincias afectadas que representen, al menos, la mayoría del censo electora de cada una de ellas y dicha iniciativa sea ratificada mediante referéndum por el voto afirmativo de la mayoría absoluta de los electores de cada provincia en los términos que establezca una ley orgánica.

ACTIVIDAD 6: EL PACTO CONSTITUCIONAL

COTARELO, R. (1989): "La Constitución de 1978", en TEZANOS, J.F.; COTARELO, R. y BLAS, A. de: *La transición política española*, Madrid, Sistema, pp. 330-331.

La voluntad transformadora de las fuerzas políticas que protagonizaron la transición y fueron, por tanto, las directas inspiradoras del texto constitucional era tan evidente que la Constitución misma, en efecto, contiene un poderoso factor transformativista [...]

La Constitución concentra su mecanismo transformador en el artículo 9.2, que pasó incólume por todo el proceso constituyente y según el cual «corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social» [...] Esta cláusula constituye el mecanismo más importante de aplicación de los preceptos constitucionales. Es, por decirlo así, el motor de la Constitución hacia cotas más altas de libertad y de igualdad [...] Así, por ejemplo, es evidente que el poder ejecutivo y el legislativo están obligados a tomar medidas para hacer realidad los ideales del artículo 9.2. Y, lo que es más importante, el poder judicial está obligado a interpretar las normas en un sentido que podríamos llamar progresista.

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA

Artículo 9 ,

2. Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social

ACTIVIDAD 7: LA CONSOLIDACIÓN DE LA DEMOCRACIA Y SUS DIFICULTADES

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. ESTRATEGIAS PARA EL PROFESOR	OBJETIVOS Y CONTENIDOS
<p>Muchos de los problemas actuales derivan del modo en que se llevó a cabo la transición política y de otros que tienen su origen en el franquismo y que fueron abordados desde entonces. En las actividades anteriores los alumnos ya se han familiarizado con estos problemas: la crisis económica, la descentralización autonómica, el terrorismo, la formación de un sistema de partidos, el desmantelamiento de las instituciones franquistas o el aislamiento internacional. Durante la transición propiamente dicha se hizo frente a estos problemas. De hecho, la Constitución supuso la creación de un marco político desde el que afrontar la resolución de estos problemas. Algunos de ellos ya han sido superados, otros se hallan encauzados y otros siguen estando muy presentes en la vida social.</p> <p>Se trata, en consecuencia, de que el alumno lleve su reflexión hacia el presente, pero desde un conocimiento histórico que le permita adoptar una nueva perspectiva. Precisamente, un hecho que se debe evaluar de esta unidad es en qué grado ha favorecido el interés del alumno por la realidad social en la que está inmerso y si es capaz de incorporar al análisis de dicha realidad su dimensión histórica y superar ciertos esquemas explicativos simplificadores como la personalización del poder, el atribuir papeles de buenos y malos a los agentes políticos, no argumentar sus opiniones, etc. También es una hecho valorable el que los alumnos reflexionen sobre su propia actitud política y la posibilidad de actuación.</p> <p>Para alcanzar estos objetivos los documentos que se proponen en esta actividad tienen un carácter necesariamente abierto, lo que no significa desordenado. Hemos sintetizado el proceso de consolidación de la democracia en los siguientes asuntos o problemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> . La consolidación del sistema de partidos . La transformación de instituciones claves del Estado como las Fuerzas Armadas. . La crisis económica y la conflictividad social . El desarrollo de la Autonomías . Los desequilibrios regionales y las desigualdades sociales . Las actitudes políticas de la sociedad española. <p>Estos elementos se estudian a través de algunos hechos significativos. Así los resultados electorales sirven para dar cuenta de la transformación del sistema de partidos, el 23-F refleja las dificultades de ciertos sectores de las fuerzas armadas para adaptarse al nuevo régimen o la huelga general del 14-D como culminación de un proceso de creciente conflictividad y tensión social. El profesor seleccionará de éstos aquellos que considere pertinentes de acuerdo con el desarrollo concreto de las actividades de esta unidad (aspectos que le interesen destacar al profesor, intereses que muestren los alumnos...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Examinar algunos hechos que contribuyen al proceso de consolidación de la democracia. • Reconocer algunos de los problemas a los que ha tenido que hacer frente el régimen democrático. • Relacionar algunos de estos problemas con la situación de la sociedad española actual. • Revisar algunos de sus estereotipos o ideas preconcebidas sobre el funcionamiento o algunos elementos de la democracia.

ACTIVIDAD 7: LA CONSOLIDACIÓN DE LA DEMOCRACIA Y SUS DIFICULTADES

La estrategia del profesor consistirá básicamente en facilitar a los alumnos la comprensión y el análisis de los documentos que se corresponden con cada problema. La lectura individual comentada, la elaboración de esquemas, la puesta en común de los comentarios de los documentos son estrategias que se pueden utilizar. La utilización de fragmentos de documentales o la explicación puntual del profesor son otras alternativas. En todo caso, dado el carácter abierto de la actividad y su finalidad de abrir temas de reflexión requiere poner límites a los aspectos que se tratan y evitar la dispersión y una repetición de estrategias.

Esta actividad se inicia con el análisis de un hecho característico del proceso de instauración y consolidación de la democracia: **la formación y transformación de un sistema de partidos**. Esta se manifiesta en la crisis de los partidos consecuencia de la necesaria adaptación de los partidos a las demandas de los gobernados. La crisis más espectacular fue la de UCD. De ahí que centremos en ella el interés en el primer documento. Éste reproduce una entrevista con Suárez (otros fragmentos aparecen en las actividades 4 y 5) explicando la crisis de UCD. Este documento sirve para introducir la cuestión de que una vez aprobada la constitución (y con ella la culminación del proceso de transición) se abre un período de desarrollo de la democracia en la que se enfrenta a viejos y nuevos retos. En un nivel más complejo y más difícil de captar por los alumnos podría mencionarse el hecho de que la UCD representaba unos valores conservadores. Realmente, este partido heterogéneo formado a partir de los sectores procedentes del franquismo o de los organismos estatales tenía como finalidad la reforma del régimen anterior para seguir conservando unas relaciones sociales caracterizadas por el predominio de los grupos dominantes. En todo caso, es suficiente que el alumno constataste que la UCD había agotado sus objetivos con la aprobación de la Constitución y por tanto había dejado de tener razón de ser. De ahí el desencanto primero y las expectativas que logró crear el PSOE después y que se concretaron en el triunfo electoral de 1982.

La transformación del sistema de partidos se puede apreciar en los gráficos sobre los resultados de varias convocatorias electorales (documento 2). El modo de plantearlo es que el alumno identifique los cambios y continuidades. El profesor deberá suministrar información adicional sobre siglas o sobre lo sucedido en los partidos. En general se puede afirmar que todos los partidos sufrieron una honda crisis como consecuencia de su adaptación a la nueva realidad que planteaba el marco constitucional. Así la UCD, el partido emblemático de la transición política, se desintegró. Los partidos que formaban parte de ella se integraron en otras formaciones o se crearon nuevos partidos como el CDS liderado por Suárez. El PSOE hubo de abandonar sus principios marxistas y optar por un planteamiento pragmático. Antes había absorbido al PSP de Tierno Galván y más tarde a los socialdemócratas de Francisco Fernández Ordóñez. El PCE y AP también sufrieron una crisis interna que desplazó a sus líderes Carrillo y Fraga dando lugar a una renovación que se manifestó en las propias siglas: AP se convirtió en el Partido Popular al integrar a los restos de la UCD y el PCE forma la espina vertebral de Izquierda Unida. Por su parte los partidos nacionalistas también se vieron afectados. El PNV se dividió surgiendo E.A. Algunos partidos nacionalistas se integraron en otros partidos, como por

ACTIVIDAD 7: LA CONSOLIDACIÓN DE LA DEMOCRACIA Y SUS DIFICULTADES

ejemplo, E.E. se integró en el PSE-PSOE. También surgieron nuevos partidos nacionalistas que trataban de aprovechar el creciente sentimiento nacionalista que auspiciaba el proceso autonómico. Los dos conceptos claves que el alumno debe comprender son *partido* y *sistema de partidos*. Intentar su definición sería un buen ejercicio de conceptualización.

Desde el punto de vista del tratamiento de la lengua con este documento se puede volver a practicar la verbalización de los datos estadísticos utilizando párrafos en los que se hagan comparaciones.

El siguiente apartado se refiere a **las dificultades de democratizar algunos aparatos del estado**. Con ello queremos que el alumno se dé cuenta que las dificultades de la democracia no cesan una vez aprobada la constitución y que la posibilidad de involución fue real. El sector de las Fuerzas Armadas fue sin duda uno de los más reticentes a aceptar el cambio democrático. Su perspectiva de la democracia estaba sesgada por una mentalidad forjada durante el franquismo basada en el antiseparatismo, el españolismo y el apego a valores tradicionales como el orden. El desarrollo de las autonomías, la conflictividad social, el papel de los sindicatos, el auge de la izquierda y de los nacionalismos, la reforma militar iniciada por Gutiérrez Mellado y, sobre todo, el terrorismo eran percibidos como males que el régimen fomentaba o era incapaz de frenar. Esto condujo a algunos de ellos a intentos de golpe militar del que el 23-F fue el ejemplo más destacado (documento 3). Para comprender las razones de este golpe los alumnos deben relacionar con la existencia de ciertos problemas que han estudiado en las actividades anteriores. Por otro lado, cabe subrayar que el fracaso de ese golpe contribuyó a hacer más fuerte la democracia y sus instituciones. Así la Corona adquirió una incuestionable legitimidad democrática al haber sido el principal agente de contrapeso de los golpistas a pesar de haberse valido de una autoridad heredada del franquismo.

El documento 4 sirve para que los alumnos constaten el hecho de las actitudes y valores poco democráticas que imperaban en las fuerzas armadas. La tortura y el asesinato fueron prácticas que ennegrecieron el proceso de la transición. El origen de los GAL, ahora tema actual, podría ser otro ejemplo.

La **conflictividad social** que acompañó a toda la transición se fue agravando a medida que **la crisis económica** se generalizaba. Los Pactos de la Moncloa y los que le siguieron fueron insuficientes para adoptar una política económica adecuada para superar las consecuencias de la crisis. El paro ha sido y es la manifestación de esta profunda crisis del sistema económico español (documento 5). Esta situación dio lugar a una importante conflictividad social que culminó en la huelga del 14-D que es una reacción a las medidas del gobierno para afrontar la crisis. Es decir, el esquema del texto es el siguiente: problema (el paro) - soluciones (reforma del mercado laboral: Ley de Empleo Juvenil, ...) - protestas - conflictividad (huelga) (documento 6). Aunque éstos no eran los únicos problemas, de ahí la formación de nuevos movimientos que eran reflejo de las preocupaciones de algunos sectores por ciertos problemas (documento 7). Por tanto, es necesario ayudar a los alumnos a que planteen estas relaciones.

ACTIVIDAD 7: LA CONSOLIDACIÓN DE LA DEMOCRACIA Y SUS DIFICULTADES

Uno de los retos que hubo de afrontar el proceso de transición fue recoger las aspiraciones de las diversas nacionalidades que convivían en el mismo estado. El reconocimiento constitucional de las Autonomías fue la fórmula arbitrada para dar respuesta a estas reivindicaciones. La Constitución creó un marco que fue necesario desarrollar abriendo un nuevo proceso que conducía a la **progresiva descentralización del estado** y la asunción de competencias por parte de las CC.AA. Se puede plantear el problema a partir del hecho de que no todas las comunidades tienen las mismas competencias, por ejemplo, hasta hace poco sólo seis comunidades tenían competencias en materia educativa (documento 8)?. ¿Por qué unas tienen más competencias que otras? ¿no somos todos iguales? Para contestar a esta pregunta es necesario examinar el proceso de creación de las Autonomías. Dicho proceso no fue fácil y generó diversos problemas. El documento 9 muestra algunos de ellos: Se establecieron dos vías de acceso a la Autonomía lo que creó agravios comparativos. En segundo lugar, para controlar el proceso se aprobó la LOAPA que contribuyó a establecer más diferencias entre las competencias que disfrutarían las Comunidades, hecho éste que todavía se manifiesta en las declaraciones de los líderes políticos de las autonomías. Puede ser conveniente utilizar directamente los artículos de la constitución a los que se hace referencia.

Estos conflictos derivados del proceso de descentralización se agudizan cuando se cruzan con la existencia de graves desequilibrios territoriales de partida (documento 9). Esta situación se hace más patente debido a la crisis económica estudiada anteriormente. Se plantea así una tensión general entre los intereses particulares de cada comunidad autónoma y el principio de solidaridad que proclama la constitución.

Finalmente, el último documento sirve para plantear un reflexión acerca de **las actitudes políticas** de los españoles que pueden ser compartidas o no por los alumnos. Del texto de Santos Juliá es importante que los alumnos consideren su estructura para facilitar su comprensión: primer párrafo: tesis del autor. Los demás párrafos constituyen los argumentos, o sea, los factores que explican la situación que expresa la tesis. Esta estructura permite trabajar el modo de expresar la causalidad mediante el uso de determinados conectores o por la disposición en la oración de la causa y la consecuencia.

La actividad debe finalizar con la elaboración por parte del alumno de un resumen en el que ordene los diversos problemas que se han planteado en los años ochenta al régimen democrático y que han enmarcado el proceso de su consolidación. Los problemas pueden servir de vertebradores y con el apoyo del eje cronológico se pueden sacar conclusiones acerca de su función en el proceso de transición. Se pueden diferenciar según su duración, según origen o el tipo. Por tanto, en esta actividad será necesario finalizar el eje cronológico.

A. La transformación del sistema de partidos

DOCUMENTO 1

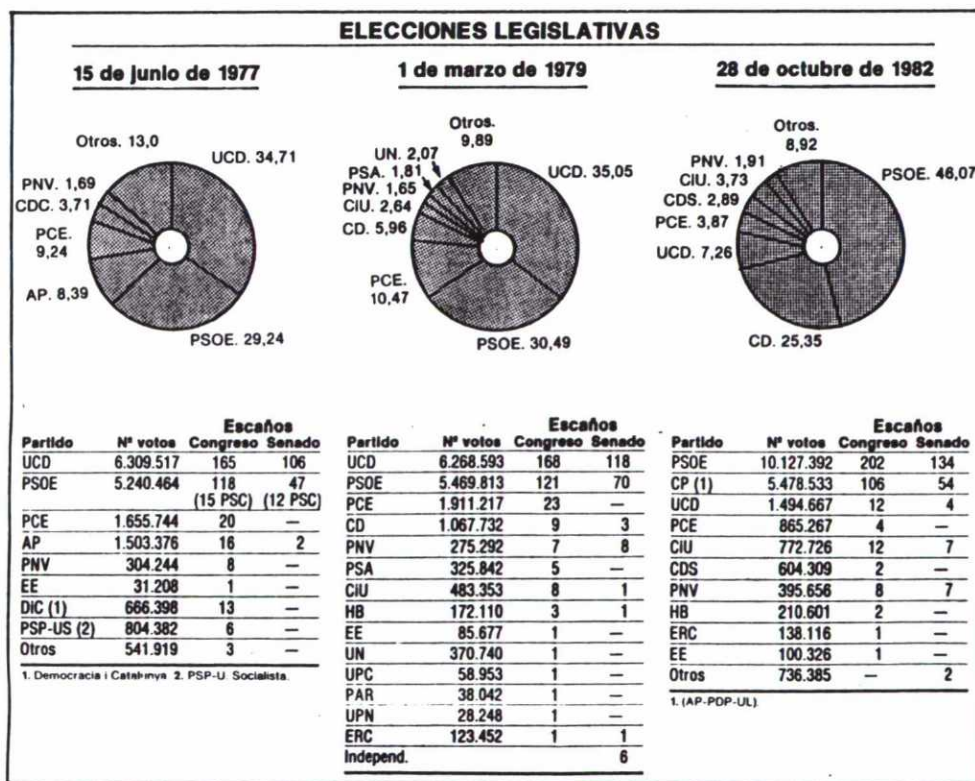
Entrevista a Adolfo Suárez realizada por Charles Powell, en *Revista de Occidente*, noviembre de 1985.

- Numerosos analistas dividen su carrera política en dos etapas: una primera etapa de éxitos sorprendentes (la operación de reforma que culmina en la aprobación de la Constitución, y una segunda etapa de crisis (de Gobierno y de partido, que se cierra el 23-F). Dicha división sugiere una mayor capacidad para enfrentarse a los grandes desafíos del proceso de transición que para administrar y consolidar sus conquistas ¿Qué opinión le merece esta interpretación?

- Es evidente que en la segunda etapa de mi Gobierno se inicia la crisis del partido que yo presidía. Esta crisis se debe a que muchos de los reformistas que en él se integraban querían la reforma política pero no tanto el cambio socio-económico y cultural que España necesitaba y que es el único que puede arraigar la democracia. Para esos reformistas yo llegué a ser un un progresista incómodo. No cabe duda que al promulgarse la Constitución, la Reforma política estaba concluida y sólo había de desarrollarse. Para los conservadores que bajo la capa de reformismo se integraban en el centro era el momento de defender sus posiciones y no de ir al cambio social que yo y otros muchos deseábamos. Esta es la razón profunda de la crisis de UCD, que no cumplió en todo su intensidad su objetivo social.

DOCUMENTO 2

Fuente: EL PAIS, 4 de mayo de 1986



B. La difícil democratización de las Fuerzas Armadas

CARDONA, G. (1991): "La transición militar", *Historia 16*, núm. 181, pp. 127-8.

Después de aprobada la Constitución, se conoció la conjura encabezada por el teniente coronel Tejero, de la Guardia Civil. [...] El 11 de noviembre Tejero se había reunido en la cafetería *Galaxia* con el capitán Ricardo Sáenz de Ynestrillas y otros militares para proponerles secuestrar al Consejo de Ministros. Uno de los asistentes denunció el plan a sus superiores, Tejero e Ynestrillas fueron detenidos y un consejo de guerra declararía más tarde probada la conspiración y proposición de rebelión, condenándoles a leves penas de meses que no supusieron su baja en el ejército. [...]

Sin embargo, cuando Suárez dimitió, los temores de golpe militar eran evidentes. La oportunidad fue aprovechada por Tejero, Miláns del Bosch, Armada, Torres Rojas y Sanmartín, antiguo jefe del servicio secreto de Carrero que se adelantaron a otras conjuras. El 23 de febrero de 1981, Tejero ocupó el Congreso con 200 guardias civiles y secuestró al Gobierno y la Cámara, mientras Miláns su sublevaba en Valencia y otros mandos quedaban a la expectativa. La mala organización y las diferencias entre los sublevados les impidieron extender el movimiento. La Junta de Jefes del Estado Mayor, los generales de la Guardia Civil y de la Policía y el capitán general de Madrid cumplieron con su deber, mientras el Rey se aseguraba la obediencia de los capitanes generales. En las primeras horas del día 24, Juan Carlos pudo dirigirse al país por televisión y, horas después, se rindieron los últimos golpistas.

La mayoría de los militares habían acatado la línea jerárquica, incluso generales muy alejados de las ideas democráticas se vieron impulsados a obedecer al Rey, porque eran incapaces de ir contra el principio de autoridad que representaba. La guerra civil y la larga dictadura habían endurecido en España el carácter piramidal que es característico de los ejércitos. Si la transición no fue frustrada por las bayonetas, se debió básicamente al hecho de que el Rey ocupaba el vacío dejado por el dictador, mientras los mecanismos de la obediencia institucional continuaban en funcionamiento.

DOCUMENTO 4

Fuente: *EL PAIS*, 4 de mayo de 1986

La fuerzas de seguridad, involucradas en casos de muertes, torturas y malos tratos

J.G.
Los miembros de las fuerzas y cuerpos de la seguridad del Estado se han visto en los últimos 10 años involucrados en numerosos casos de supuestas torturas y malos tratos, y en varias ocasiones sus actuaciones en la lucha antiterrorista han causado la muerte de personas que nada tenían que ver con estas organizaciones. De estas actuaciones hay que significar el denominado *caso Arregui*, en el que fueron procesados miembros del Cuerpo Superior de Policía por torturas, mientras en la mayoría de los restantes aparece con frecuencia como protagonistas

miembros de la Guardia Civil. José Arregui Izaguirre falleció el 13 de febrero de 1981 en el hospital general Penitenciario, donde se le apreciaron numerosos hematomas, heridas por quemaduras en ambos pies, disnea intensa y dolor abdominal difuso después de permanecer 10 días detenido en las dependencias policiales. Casi tres años después, la Audiencia Provincial de Madrid absolvió a los dos policías procesados, aunque el auto reconocía que "tales hematomas y quemaduras le fueron producidos durante su permanencia en las dependencias de la Brigada Regional de Información". Tras un

recurso al Tribunal Supremo, este organismo anuló el anterior auto y ordenó a la audiencia que dictara una sentencia clara y terminante. Meses después, la audiencia absolvió a los dos policías.

Los casos más relevantes de errores policiales hacen referencia en su mayoría a la Guardia Civil, y sin duda el más espectacular fue el *caso Almería*, ocurrido el 10 de mayo de 1981, cuando tres jóvenes resultaron muertos al confundirlos, según la explicación de los responsables del cuerpo, con terroristas.

C. Problemas económicos y conflictividad social

PÉREZ LEDESMA, M. (1990): *Estabilidad y conflicto social*, Madrid, Nerea, p. 246.

A pesar de lo acordado en varios pactos sociales, el paro siguió aumentando: su superó la cifra de un millón de parados en 1978; se llegó a los dos millones en 1982, más de un tercio de los cuales eran jóvenes que buscaban su primer empleo; y se superaron los tres millones en 1985 y 1986. Este incremento del paro -sin duda el principal problema al que la sociedad española y con ella los sindicatos, ha tenido que hacer frente durante la transición- ha conducido inexorablemente a una escisión de la clase obrera en dos bloques cada vez más distanciados entre sí; un sector de trabajadores estables, especializados y miembros de los sindicatos; y un segundo sector de desempleados, formado en gran parte por mujeres, jóvenes que no han conseguido su primer empleo, parados de larga duración, trabajadores eventuales o dependientes de la económica sumergida, cuyas dimensiones superan el 20 por 100 de la población activa.

DOCUMENTO 5

PÉREZ LEDESMA, M. (1990): *Estabilidad y conflicto social*, Madrid, Nerea, p. 246-7.

El incremento constante del paro junto a otros aspectos de la política económica llevada a cabo desde 1982 por el gobierno socialista provocaron un creciente malestar sindical que por fin desembocó en la huelga general de 14 de diciembre de 1988. En la enumeración de motivos expuesta por los líderes de los dos principales sindicatos se incluían: la creciente generalización de los contratos temporales en condiciones de precariedad y la propuesta de un Plan de Empleo Juvenil que al estimular este tipo de contratación se convirtió en la chispa final que desencadenó el enfrentamiento; la reducción del poder adquisitivo de los salarios y las pensiones como resultado de la política de moderación salarial defendida por los socialistas; y la escasa cobertura del seguro de desempleo, que sólo cubría a un 29 por 100 de los parados.

A pesar de la intensa campaña en contra de la huelga que llevaron a cabo el gobierno y el partido socialista, el paro de 24 horas convocado por las centrales sindicales mayoritarias tuvo un apoyo masivo en todo el país. Un apoyo que evidentemente no se justificaba por la protesta ante el plan gubernativo para el empleo juvenil, sino que hundía sus raíces en un malestar profundo y generalizado, resultado, en gran medida, de la indignación moral ante la conducta de algunos personajes públicos, cuya ostentación de riqueza y bienestar contrastaba con los ideales defendidos por el partido en el poder; y, sobre todo, de la frustración de las expectativas de creciente bienestar que el propio partido socialista había despertado con sus promesas electorales.

DOCUMENTO 7

PÉREZ LEDESMA, M. (1990): *Estabilidad y conflicto social*, Madrid, Nerea, p. 255-6.

Otros movimientos sociales de nuevo cuño han alcanzado en los años ochenta una importancia considerable, aunque con frecuencia también intermitente o efímera. Sus acciones han podido conseguir una repercusión masiva cuando se enfrentaban a problemas de especial envergadura para el conjunto de la sociedad; pero normalmente este éxito ha sido momentáneo, sin que tras él surgieran estructuras organizativas consolidadas. Tal es el caso de los grupos ecologistas y antinuclerares. El movimiento pacifista y antimilitarista, por su parte, logró un más que notable impacto social a comienzos de la década como consecuencia de la decisión del último gobierno de UCD que en 1981 solicitó el ingreso de España en la OTAN [...] El cambio de actitud del PSOE tras su llegada al poder con respecto a esta cuestión y después del referéndum de 1987 marcó el punto final de estas movilizaciones. A partir de ese momento, fue el sector de objetores de conciencia el que mantuvo una postura de constante enfrentamiento a la política militar del gobierno.

D. El desarrollo autonómico. La España de las Autonomías

DOCUMENTO 8

Comunidades Autónomas que tienen competencias en educación (1992)



DOCUMENTO 9

Fuente: *EL PAIS*, 4 de mayo de 1986 adaptado).

De la tabla de quesos al café descafeinado

A. GRIJELMO

La Constitución recogía dos vías de tramitación para alcanzar el autogobierno: una rápida, regulada en el artículo 151, que permite un elevado techo de competencias, y otra lenta, el artículo 143 que retrasa la culminación el proceso hasta cinco años después de la entrada en vigor del texto. A la primera vía sólo tenían derecho las tres comunidades "históricas" (habían plebiscitado su estatuto de autonomía antes de la Guerra Civil): Cataluña, País Vasco y Galicia. Pero también las demás comunidades tendrían acceso a la vía rápida si cumplían unos requisitos, por lo que todas se dispusieron a cumplirlos. Este ímpetu autonómico fue muy difícil de controlar y creó graves tensiones.

Para afrontar esta situación se elaboró una ley armonizadora de los símbolos, los idiomas, las banderas, estudiada por el Gobierno poco antes del golpe del 23-F. Tras el asalto al Congreso el PSOE comienza a servir de apoyo. Este es el origen de los pactos autonómicos de julio de 1981. Con ello se acaban los devaneos autonomistas de las restantes regiones, queda perfilado el mapa regional español, se acuerda promover un proyecto de ley orgánica de Armonización del Proceso Autonómico (LOAPA) y los niveles de competencias bajan de tono. Sin embargo, una sentencia del Tribunal Constitucional anuló algunos de sus artículos, de modo que se acrecentaron las diferencias entre unas comunidades y otras en el nivel de competencias autonómicas

E. Desequilibrios territoriales

DOCUMENTO 10

Fuente: EL PAIS, 23 de abril de 1995

La recesión fue más acusada en Cataluña y Madrid, según el estudio del BBV sobre la renta

La crisis amplió la brecha entre Baleares, la comunidad más rica, y Extremadura, la más pobre

BELÉN CEBRIÁN, Madrid
La crisis económica del bienio 1992-1993 amplió la brecha de riqueza entre las comunidades autónomas españolas, según las conclusiones del tradicional informe

que el Banco Bilbao Vizcaya (BBV) ha publicado sobre la renta nacional de España y su distribución provincial. El informe, que analiza el año 1991 y establece avances sobre los dos años siguientes,

afirma que el producto interior bruto (PIB) del conjunto de las comunidades autónomas descendió un 0,41% en el bienio 1992-1993, con diferencias ostensibles entre unas y otras.

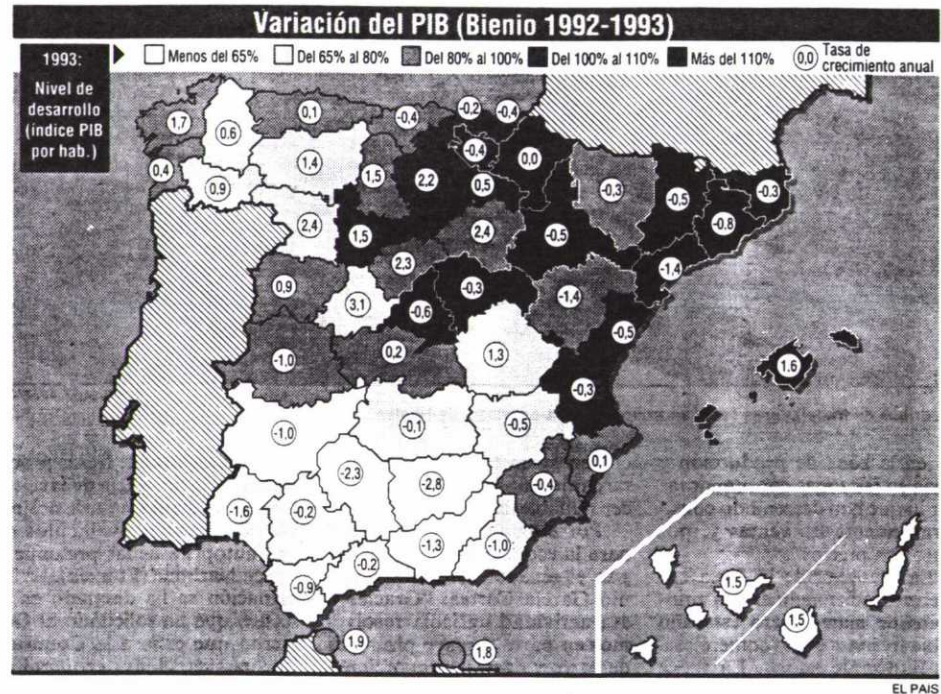
La crisis de ese bienio fue, fundamentalmente, una crisis industrial y por ello fueron Cataluña y Madrid las que registraron mayor caída de su PIB, el 1,6% y 1,29%, respectivamente. Por el contrario, el turismo que había sufrido la crisis con anterioridad, provocó que fueran los dos archipiélagos, Baleares y Canarias las que crecieran más.

Ese mayor crecimiento de Baleares —la comunidad española con más alto nivel de producto y renta de España— provocó que la diferencia relativa con Extremadura —la autonomía más deprimida— pasara del 110% en que el valor añadido bruto (una medida equivalente al PIB pero a nivel regional) por habitante balear superaba al extremeño en 1991. al 120% que se alcanzó en 1993.

Sin embargo, si se analiza un periodo largo, entre 1985 y 1993, la diferencia en términos de PIB por habitante se mantiene prácticamente entre las tres comunidades autónomas más desarrolladas (Baleares, Madrid y Cataluña) y las tres más atrasadas (Extremadura, Andalucía y Castilla-La Mancha). En 1985 el PIB por habitante de las primeras superaba en el 77,4% al de las segundas, y en 1993 lo superaba en un 75,8%.

En términos de renta regional se ha registrado un mayor distanciamiento, ya que la diferencia era del 79,9% en 1985 y del 90,2% en 1993.

Por el contrario, en renta familiar disponible en términos de poder de compra se ha registrado una mayor aproximación



al pasar la diferencia del 41,8% en 1985 al 36,9% en 1993 como consecuencia del efecto redistribuidor derivado de la mayor presión fiscal que soportan las regiones más desarrolladas y la mayor incidencia de las prestaciones sociales en las comunidades autónomas más deprimidas.

Suben los servicios

La crisis aceleró la importancia del sector servicios en la economía. La participación en el PIB de ese sector, se situó en 1993

en el 65,8%, fundamentalmente por la pérdida de competitividad del sector industrial que en 1993 sólo aportó el 21,3% del PIB. En todas las comunidades autónomas perdió importancia el sector industrial.

Entre las comunidades más favorecidas en el bienio de la crisis se encuentran Baleares y Canarias, por el turismo, así como Galicia por el año Jacobo. Castilla y León se benefició de una buena cosecha. Rioja y Navarra no acusaron decrecimientos gracias a su sólida estructura productiva. Castilla-

La Mancha también tuvo estabilidad dada su incipiente reindustrialización y Asturias compensó sus malos resultados con la protección del Estado.

La Comunidad Valenciana, el País Vasco y Cantabria se resintieron de la crisis industrial y registraron descenso de sus producciones, aunque menor al de Cataluña, Madrid y Aragón. Con todo, las comunidades más afectadas por la crisis fueron Andalucía y Extremadura, mantuvieron el nivel de vida gracias a las transferencias recibidas.

F. La consolidación de la democracia y las actitudes políticas

DOCUMENTO 11

JULIÁ, S. (1992): "Sociedad y política", en TUÑÓN DE LARA, M. (Dir.): *Historia de España. Transición y democracia (1975-1985)*, Barcelona, Labor, pp. 180-1

Los españoles que dicen aburrirse con la política, no se sienten motivados a afiliarse a sindicatos (sólo un 7 % lo hace) ni, menos aún, a partidos políticos (nada más que el 3 % se anima). Resulta así que España es el país europeo donde más baja aparece la relación militante/votante y donde más bajo es el nivel de identificación y proximidad a un partido determinado. La mayoría de los españoles acepta la democracia y simultáneamente manifiesta un desinterés por la política ¿Cómo es posible esta paradoja?

No hay respuesta simple: algunos destacan la permanencia de lo más hondo de la cultura política del franquismo que, más que inculcar valores autoritarios, habría dejado como secuela principal un interés prioritario por lo privado, por el consumo y el gasto [...] Y una dejación al Estado de todo lo que afecte a los intereses colectivos: un elevado porcentaje de españoles tiende a transferir al estado la solución de todos sus problemas sociales y, al mismo tiempo, muestra una persistente desconfianza ante los políticos y la política en general.

Pero podría verse también en esa aparente contradicción el resultado de la forma de práctica política predominante durante la transición. En los primeros momentos de la transición política y, sobre todo, durante el período de consenso entre elites se ha buscado conscientemente la desmovilización y la limitada participación popular. De ahí se han seguido resultados institucionales: la fuerza de los sindicatos no radica tanto en la afiliación como en su capacidad para obtener resultados en la mesa de concertación; los partidos tampoco han emprendido nunca campañas de afiliación masiva; en fin, la ley electoral y el bajo perfil de la vida parlamentaria han alejado de los electores la posibilidad real de influir en la composición de las Cortes.

Finalmente, la actitud de los españoles es similar al resto de los europeos de la U.E.: legitimidad de la democracia, satisfacción por su funcionamiento, ubicación en el centro político, preferencia por las reformas antes que la revolución, desinterés por la política o, en general por los asuntos de gobierno es la mezcla de valores que constituyen la cultura política de las democracias de nuestro tiempo.



ACTIVIDAD 8. ORGANIZACIÓN DE UNA EXPOSICIÓN: LA MEMORIA DE LA TRANSICIÓN POLÍTICA

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. ESTRATEGIAS PARA EL PROFESOR	OBJETIVOS Y CONTENIDOS
<p>Esta actividad pretende que los alumnos recojan y organicen diversos documentos y vestigios que están vinculados al proceso que acaban de estudiar con objeto exponer al resto de la comunidad educativa su particular interpretación de dicho proceso. La exposición debe dar cuenta de los cambios ocurridos; de sus protagonistas, individuales y colectivos, famosos y anónimos.</p> <p>La exposición puede consistir en la recopilación de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imágenes que forman parte de la memoria colectiva (colas para visitar la capilla ardiente donde está depositado el cadáver de Franco, proclamación de Juan Carlos como rey de España, aprobación de la constitución, 23-F, ...). • Fotografías de carácter local del período de referencia. • Titulares de prensa de acontecimientos relevantes de la Transición • Reproducciones de los artículos más importantes de la Constitución. • Objetos significativos: carteles electorales, papeletas para votar, ejemplares de la Constitución, del Estatuto de Autonomía, ... • Música de la época como documento que puede sonar como fondo de la exposición. <p>Además para la exposición sobre “la memoria de la Transición” se puede:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reproducir artículos de la constitución más significativos desde el punto de vista del pacto político que supuso. • Representar en un eje cronológico los hechos más significativos de la transición política. • Elaborar paneles explicativos de los diversos documentos o dibujos alusivos a ciertos hechos. • Preparar y realizar entrevistas a personas relevantes de la localidad durante la transición: el alcalde, miembros activos de algún partido o sindicato o, simplemente de miembros de la familia. • Preparar una explicación oral para facilitar la comprensión de los contenidos de la exposición a los visitantes • Proyectar paralelamente documentales o un ciclo de cine sobre la Transición. • Organizar una mesa redonda con personas que cuenten lo que significó para ellos la transición... <p>La exposición se puede organizar a modo de diversos escenarios que recojan los hechos más sobresalientes de cada año entre 1975 y 1978. Antes y después de esas fechas los "escenarios" pueden englobar más años (décadas por ejemplo).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de aquellos documentos que son relevantes para evocar en los visitantes de la exposición el proceso estudiado. • Ordenar los objetos de acuerdo a un criterio explícito (cronológico, temático, ...) • Conceptualizar fuente histórica como un vestigio que ofrece información si es debidamente interrogado. • Elaboración de textos expositivos en los que se explique o describan ciertos hechos relevantes de la transición. • Revisar el eje cronológico. • Elaborar un tríptico en el que se anuncie la exposición y las actividades que se llevarán a cabo durante su realización. El destinatario será la comunidad escolar del centro. • Preparar breves textos orales para comunicar a los visitantes de la exposición algunos de sus contenidos. • Organizar el trabajo en equipo de acuerdo a los criterios de autonomía y responsabilidad.

**ACTIVIDAD 8. ORGANIZACIÓN DE UNA EXPOSICIÓN:
LA MEMORIA DE LA TRANSICIÓN POLÍTICA**

La organización de la exposición supone ciertos aprendizajes y promueve otros. Por un lado, sin duda los hechos estudiados y las relaciones entre ellos ayudarán a seleccionar los objetos que compondrán la exposición. Así mismo, el conocimiento de su cronología contribuirá a ordenarlos de acuerdo a un eje temporal. Por otro lado, la preparación de la exposición conlleva nuevos aprendizajes: conocimiento de nuevos hechos, nuevas relaciones entre ellos, situarlos cronológicamente, conceptualizar fuente histórica (su variedad, la necesidad de ser interrogada, etc.), la disposición de elementos que faciliten la comprensión de lo expuesto al visitante de la exposición: elaboración de textos de presentación de determinadas fuentes, del programa de la exposición. A ello hay que añadir todo aquello que tiene que ver con la cooperación para alcanzar un objetivo: la disposición a hacer sugerencias, a participar, a proponer mejoras, ...

La preparación de la exposición debe programarse a lo largo de la unidad. Algunos de los textos que elaboren los alumnos durante el desarrollo de las actividades o el eje cronológico deben tener como destino la exposición.

ANEXO 1: GOBIERNOS CENTRALES

Fuente: TUÑÓN DE LARA, M. y otros (1992): *Historia de España. Transición y democracia (1973-1985)*, Barcelona, Labor, tomo X**.

12 de junio de 1973

Presidente: Luis Carrero Blanco
Vicepresidente: Torcuato Fernández-Miranda Hevia
Asuntos Exteriores: Laureano López Rodó
Justicia: Francisco Ruiz-Jarabo Baquero
Ejército: Francisco Coloma Gallegos
Marina: Gabriel Pita da Veiga y Sanz
Hacienda: Antonio Barrera de Irimo
Gobernación: Carlos Arias Navarro
Obras Públicas: Gonzalo Fernández de la Mora y Mon
Educación y Ciencia: Julio Rodríguez Martínez
Trabajo: Licinio de la Fuente y de la Fuente
Industria: José M^a López de Letona y Núñez del Pino
Agricultura: Tomás Allende García-Baxter
Secretaría General del Movimiento: Torcuato Fernández-Miranda Hevia
Aire: Julio Salvador Díaz-Benjumea
Comercio: Agustín Cotorruelo Sendagorta
Información y Turismo: Fernando de Liñán Zofio
Subsecretario de la Presidencia: José M^a Gamazo Manglano
Vivienda: José Utrera Molina
Relaciones Sindicales: Enrique García Ramal Cellalbo
Planificación del Desarrollo: Cruz Martínez Esteruelas

4 de enero de 1974

Presidente: Carlos Arias Navarro
Vicepresidente primero y Gobernación: José García Hernández
Vicepresidente segundo y Hacienda: Antonio Barrera de Irimo (*30 de octubre de 1974: Rafael Cabello de Alba*)
Vicepresidente tercero y Trabajo: Licinio de la Fuente y de la Fuente
Asuntos Exteriores: Pedro Cortina Mauri
Justicia: Francisco Ruiz Jarabo
Ejército: Francisco Coloma Gallegos
Aire: Mariano Cuadra Medina
Marina: Gabriel Pita da Veiga Sanz
Planificación del Desarrollo: Joaquín Gutiérrez Cano
Educación y Ciencia: Cruz Martínez Esteruelas
Relaciones Sindicales: Alejandro Fernández Sordo
Información y Turismo: Pío Cabanillas Gallas (*30 de octubre de 1974: León Herrera Esteban*)
Secretaría General del Movimiento: José Utrera Molina
Obras Públicas: Antonio Valdés González Roldán
Agricultura: Tomás Allende García-Baxter
Vivienda: Luis Rodríguez de Miguel
Industria: Alfredo Santos Blanco
Comercio: Nemesio Fernández Cuesta
Subsecretario de la Presidencia: Antonio Carro Martínez

ANEXO 1: GOBIERNOS CENTRALES

12 de diciembre de 1975

Presidente: Carlos Arias Navarro
Vicepresidente para Asuntos de la Defensa y Ministro sin Cartera: Fernando Santiago y Díaz de Mendivil
Vicepresidente para Asuntos del Interior y Gobernación: Manuel Fraga Iribarne
Vicepresidente para Asuntos Económicos y Hacienda: Juan Miguel Villar Mir
Asuntos Exteriores: José M^a de Areilza Martínez-Rodas
Justicia: Antonio Garrigues Díaz-Cañabate
Ejército: Félix Álvarez-Arenas Pacheco
Marina: Gabriel Pita da Veiga Sanz
Obras Públicas: Antonio Valdés González-Roldán
Educación y Ciencia: Carlos Robles Piquer
Trabajo: José Solís Ruiz
Industria: Carlos Pérez de Bricio Olariaga
Agricultura: Virgilio Oñate Gil
Aire: Carlos Franco Iribarnegaray
Comercio: Leopoldo Calvo Sotelo Bustelo
Información y Turismo: Adolfo Martín-Gamero González-Posada
Vivienda: Francisco Lozano Vicente
Presidencia: Alfonso Osorio García
Relaciones Sindicales: Rodolfo Martín-Villa
Secretaría General del Movimiento: Adolfo Suárez González

8 de julio de 1976

Presidente: Adolfo Suárez González
Vicepresidente primero y Ministro sin Cartera: Fernando de Santiago y Díaz de Mendivil
Vicepresidente segundo y Presidencia: Alfonso Osorio García
Asuntos Exteriores: Marcelino Oreja Aguirre
Justicia: Landelino Lavilla Alsina
Ejército: Félix Álvarez-Arenas Pacheco
Marina: Gabriel Pita da Veiga Sanz (*15 de abril de 1977*: Pascual Pery Junquera)
Hacienda: Eduardo Carriles Galarraga
Gobernación: Rodolfo Martín Villa
Obras Públicas: Leopoldo Calvo Sotelo Bustelo
Educación y Ciencia: Aurelio Menéndez Menéndez
Trabajo: Álvaro Rengifo Calderón
Aire: Carlos Franco Iribarnegaray
Industria: Carlos Pérez de Bricio Olariaga
Agricultura: Fernando Abril Martorell
Comercio: José Lladó Fernández-Urrutia
Información y Turismo: Andrés Reguera Guajardo
Vivienda: Francisco Lozano Vicente
Secretaría General del Movimiento: Ignacio García López
Relaciones Sindicales: Enrique de la Mata Gorostizaga

5 julio de 1977

Presidente: Adolfo Suárez González
Vicepresidente primero y Asuntos de Defensa: Manuel Gutiérrez Mellado
Vicepresidente segundo y Asuntos Económicos: Enrique Fuentes Quintana
Vicepresidente tercero y Asuntos Políticos: Fernando Abril Martorell
Asuntos Exteriores: Marcelino Oreja Aguirre
Justicia: Landelino Lavilla Alsina
Hacienda: Francisco Fernández Ordóñez
Interior: Rodolfo Martín Villa
Educación y Ciencia: Íñigo Cavero Lataillade
Industria y Energía: Alberto Oliart Saussol
Transportes y Comunicaciones: José Lladó Fernández-Urrutia
Agricultura: José Enrique Martínez Genique
Comercio y Turismo: Juan Antonio García Díez
Obras Públicas y Urbanismo: Joaquín Garrigues Walker
Trabajo: Manuel Jiménez de Parga
Cultura y Bienestar: Pío Cabanillas Gallas
Presidencia: José Manuel Otero Novas
Sanidad y Seguridad Social: Enrique Sánchez de León
Relaciones con las Regiones: Manuel Clavero Arévalo
Relaciones con las Cortes: Ignacio Camuñas Solís

ANEXO 1: GOBIERNOS CENTRALES

25 de febrero de 1978

Presidente: Adolfo Suárez González
Vicepresidente primero y Asuntos de la Defensa: Manuel Gutiérrez Mellado
Vicepresidente segundo y Asuntos de la Economía: Fernando Abril Martorell
Asuntos Exteriores: Marcelino Oreja Aguirre
Justicia: Landelino Lavilla Alsina
Hacienda: Francisco Fernández Ordóñez
Interior: Rodolfo Martín Villa
Educación y Ciencia: Íñigo Cavero Lataillade
Industria y Energía: Agustín Rodríguez Sahagún
Transportes y Comunicaciones: Salvador Sánchez-Terán Hernández
Agricultura: Jaime Lamo de Espinosa Michels de Champourcin
Comercio y Turismo: Juan Antonio García Díez
Obras Públicas y Urbanismo: Joaquín Garrigues Walker
Trabajo: Rafael Calvo Ortega
Cultura: Pío Cabanillas Gallas
Presidencia: José Manuel Otero Novas
Sanidad y Seguridad Social: Enrique Sánchez de León
Relaciones con las Regiones: Manuel Clavero Arévalo
Relaciones con la CEE: Leopoldo Calvo Sotelo Bustelo

6 de abril de 1979

Presidente: Adolfo Suárez González
Vicepresidente primero y Asuntos de la Seguridad y Defensa Nacional: Manuel Gutiérrez Mellado
Vicepresidente segundo y Asuntos Económicos: Fernando Abril Martorell
Asuntos Exteriores: Marcelino Oreja Aguirre
Justicia: Íñigo Cavero Lataillade
Hacienda: Jaime García Añoveros
Interior: Antonio Ibáñez Freire
Obras Públicas y Urbanismo: Jesús Sancho Rof
Educación: José Manuel Otero Novas
Trabajo: Rafael Calvo Ortega
Comercio y Turismo: Juan Antonio García Díez
Industria: Carlos Bustelo García del Real
Agricultura: Jaime Lamo de Espinosa y Michels de Champourcin
Transportes y Comunicaciones: Salvador Sánchez-Terán Hernández
Economía: José Luis Leal Maldonado
Presidencia: José Pedro Pérez-Llorca Rodrigo
Sanidad y Seguridad Social: Juan Rovira Tarazona
Investigación y Universidades: Luis González Seara
Administración Territorial: Antonio Fontán Pérez
Relaciones con la CEE: Leopoldo Calvo Sotelo Bustelo
Cultura: Manuel Clavero Arévalo (*18 de enero de 1980*: Ricardo de la Cierva y Hoces)
Defensa: Agustín Rodríguez Sahagún
Relaciones con las Cortes: Rafael Arias-Salgado Montalvo
Ministro adjunto al Presidente: Joaquín Garrigues Walker

ANEXO 1: GOBIERNOS CENTRALES

17 de enero de 1980

Presidente del Gobierno: Adolfo Suárez González
Vicepresidente primero del Gobierno y encargado de Asuntos de la Seguridad y
Defensa Nacional: Manuel Gutiérrez Mellado
Vicepresidente segundo del Gobierno y encargado para Asuntos Económicos:
Fernando Abril Martorell
Asuntos Exteriores: Marcelino Oreja Aguirre
Justicia: Íñigo Cavero Lataillade
Defensa: Agustín Rodríguez Sahagún
Hacienda: Jaime García Añoveros
Interior: Antonio Ibáñez Freire
Obras Públicas y Urbanismo: Jesús Sancho Rof
Educación: José Manuel Otero Novas
Trabajo: Rafael Calvo Ortega
Industria y Energía: Carlos Bustelo García del Real
Agricultura: Jaime Lamo de Espinosa y Michels de Champourcin
Comercio y Turismo: Juan Antonio García Díez
Presidencia y secretario del Consejo de Ministros: José Pedro Pérez-Llorca y
Rodrigo
Economía: José Luis Leal Maldonado
Transportes y Comunicaciones: Salvador Sánchez Terán Hernández
Sanidad y Seguridad Social: Juan Rovira Tarazona
Cultura: Ricardo de la Cierva y Hoces
Ministro adjunto al Presidente: Rafael Arias-Salgado Montalvo
Ministro adjunto al Presidente: Joaquín Garrigues Walker
Relaciones con las Comunidades Económicas Europeas: Leopoldo Calvo Sotelo
Bustelo
Administración Territorial: Antonio Fontán Pérez
Universidades e Investigación: Luis González Seara

3 de mayo de 1980

Presidente del Gobierno: Adolfo Suárez González
Vicepresidente primero del Gobierno y encargado de Asuntos de la Seguridad y
Defensa Nacional: Manuel Gutiérrez Mellado
Vicepresidente segundo del Gobierno y encargado para Asuntos Económicos:
Fernando Abril Martorell
Asuntos Exteriores: Marcelino Oreja Aguirre
Justicia: Íñigo Cavero Lataillade
Defensa: Agustín Rodríguez Sahagún
Hacienda: Jaime García Añoveros
Interior: Juan José Rosón Pérez
Obras Públicas y Urbanismo: Jesús Sancho Rof
Educación: José Manuel Otero Novas
Trabajo: Salvador Sánchez-Terán Hernández
Industria y Energía: Ignacio Bayón Marín
Agricultura: Jaime Lamo de Espinosa y Michels de Champourcin
Comercio y Turismo: Luis Gamir Casares
Presidencia y secretario del Consejo de Ministros: Rafael Arias-Salgado Montalvo
Economía: José Luis Leal Maldonado
Transportes y Comunicaciones: José Luis Álvarez Álvarez
Sanidad y Seguridad Social: Juan Rovira Tarazona
Cultura: Ricardo de la Cierva y Hoces
Relaciones con las Comunidades Europeas: Leopoldo Calvo Sotelo Bustelo
Administración Territorial: José Pedro Pérez-Llorca y Rodrigo
Ministro adjunto al Presidente y encargado de la Administración Pública: Sebastián
Martín Retortillo Baquer
Ministro adjunto al Presidente y encargado de la Coordinación Legislativa: Juan
Antonio Ortega Díaz-Ambrona
Universidades e Investigación: Luis González Seara
Ministro adjunto al Presidente: Pío Cabanillas Gallas
Ministro adjunto para las Relaciones con las Comunidades Europeas: Eduardo
Punset Casals
Administración territorial: Rodolfo Martín Villa
Ministro Adjunto al Presidente y encargado de la Administración Pública: Sebastián
Martín Retortillo y Baquer
Universidades e Investigación: Luis González Seara

ANEXO 1: GOBIERNOS CENTRALES

9 de setiembre de 1980

Presidente del Gobierno: Adolfo Suárez González
Vicepresidente primero del Gobierno y encargado de Asuntos de la Seguridad y
Defensa Nacional: Manuel Gutiérrez Mellado
Vicepresidente segundo del Gobierno y encargado para Asuntos Económicos:
Leopoldo Calvo Sotelo Bustelo
Asuntos Exteriores: José Pedro Pérez-Llorca y Rodrigo
Justicia: Francisco Fernández Ordóñez
Defensa: Agustín Rodríguez Sahagún
Hacienda: Jaime García Añoveros
Interior: Juan José Rosón Pérez
Obras Públicas y Urbanismo: Jesús Sancho Rof
Educación: Juan Antonio Ortega Díaz-Ambona
Trabajo: Félix Manuel Pérez Miyares
Industria y Energía: Ignacio Bayón Marín
Agricultura: Jaime Lamo de Espinosa y Michels de Champourcin
Economía y Comercio: Juan Antonio García Díez
Presidencia y secretario del Consejo de Ministros: Rafael Arias-Salgado Montalvo
Transportes y Comunicaciones: José Luis Álvarez Álvarez
Sanidad y Seguridad Social: Alberto Oliart Sausol
Cultura: Íñigo Cavero Lataillade

26 de febrero de 1981

Presidente del Gobierno: Leopoldo Calvo Sotelo Bustelo
Asuntos Exteriores: José Pedro Pérez-Llorca y Rodrigo
Justicia: Francisco Fernández Ordóñez
Defensa: Alberto Oliart Sausol
Hacienda: Jaime García Añoveros
Interior: Juan José Rosón Pérez
Obras Públicas y Urbanismo: Luis Ortiz González
Educación y Ciencia: Juan Antonio Ortega Díaz-Ambrona
Trabajo, Sanidad y Seguridad Social: Jesús Sancho Rof
Industria y Energía: Ignacio Bayón Marín
Agricultura y Pesca: Jaime Lamo de Espinosa y Michels de Champourcin
Economía y Comercio: Juan Antonio García Díez
Presidencia y secretario del Consejo de Ministros: Pío Cabanillas Gallas
Transportes, Turismo y Comunicaciones: José Luis Álvarez Álvarez
Administración Territorial: Rodolfo Martín Villa
Cultura: Íñigo Cavero Lataillade

1 de setiembre de 1981

Presidente del Gobierno: Leopoldo Calvo Sotelo Bustelo
Asuntos Exteriores: José Pedro Pérez-Llorca Rodrigo
Justicia: Pío Cabanillas Gallas
Defensa: Alberto Oliart Sausol
Hacienda: Jaime García Añoveros
Interior: Juan José Rosón Pérez
Obras Públicas y Urbanismo: Luis Ortiz González
Educación y Ciencia: Juan Antonio Ortega Díaz-Ambrona
Trabajo, Sanidad y Seguridad Social: Jesús Sancho Rof
Industria y Energía: Ignacio Bayón Marín
Agricultura y Pesca: Jaime Lamo de Espinosa y Michels de Champourcin
Economía y Comercio: Juan Antonio García Díez
Presidencia y secretario del Consejo de Ministros: Matías Rodríguez Inciarte
Transportes, Turismo y Comunicaciones: José Luis Álvarez Álvarez
Administración Territorial: Rodolfo Martín Villa
Cultura: Íñigo Cavero Lataillade

ANEXO 1: GOBIERNOS CENTRALES

2 de diciembre de 1981

Presidente del Gobierno: Leopoldo Calvo Sotelo Bustelo
Vicepresidente primero del Gobierno: Rodolfo Martín Villa
Vicepresidente segundo del Gobierno y ministro de Economía y Comercio: Juan Antonio García Díez
Asuntos Exteriores: José Pedro Pérez-Llorca Rodrigo
Justicia: Pío Cabanillas Gallas
Defensa: Alberto Oliart Saussol
Hacienda: Jaime García Añoveros
Interior: Juan José Rosón Pérez
Obras Públicas y Urbanismo: Luis Ortiz González
Educación y Ciencia: Federico Mayor Zaragoza
Trabajo y Seguridad Social: Santiago Rodríguez Miranda
Industria y Energía: Ignacio Bayón Marín
Agricultura, Pesca y Alimentación: José Luis Álvarez Álvarez
Presidencia: Matías Rodríguez Inciarte
Transportes, Turismo y Comunicaciones: Luis Gamir Casares
Sanidad y Consumo: Manuel Núñez Pérez
Cultura: Soledad Becerril Bustamante
Ministro adjunto al Presidente: Jaime Lamo de Espinosa y Michels de Champourcin
Administración territorial: Rafael Arias-Salgado Montalvo

30 de julio de 1982

Presidente del Gobierno: Leopoldo Calvo Sotelo Bustelo
Vicepresidente del Gobierno para Asuntos Económicos y ministro de Economía y Comercio: Juan Antonio García Díez
Asuntos Exteriores: José Pedro Pérez-Llorca Rodrigo
Justicia: Pío Cabanillas Gallas
Defensa: Alberto Oliart Saussol
Hacienda: Jaime García Añoveros
Interior: Juan José Rosón Pérez
Obras Públicas y Urbanismo: Luis Ortiz González
Educación y Ciencia: Federico Mayor Zaragoza
Trabajo y Seguridad Social: Santiago Rodríguez Miranda
Industria y Energía: Ignacio Bayón Marín
Agricultura, Pesca y Alimentación: José Luis Álvarez Álvarez
Presidencia: Matías Rodríguez Inciarte
Transportes, Turismo y Comunicaciones: Luis Gamir Casares
Cultura: Soledad Becerril Bustamante
Administración Territorial: Luis Manuel Coscolluela Montaner
Sanidad y Consumo: Manuel Núñez Pérez

13 de setiembre de 1982

Presidente del Gobierno: Leopoldo Calvo Sotelo Bustelo
Vicepresidente del Gobierno para Asuntos Económicos y Ministro de Economía y Comercio: Juan Antonio García Díez
Asuntos Exteriores: José Pedro Pérez-Llorca Rodrigo
Justicia: Pío Cabanillas Gallas
Defensa: Alberto Oliart Saussol
Hacienda: Jaime García Añoveros
Interior: Juan José Rosón Pérez
Obras Públicas y Urbanismo: Luis Ortiz González
Educación y Ciencia: Federico Mayor Zaragoza
Trabajo y Seguridad Social: Santiago Rodríguez Miranda
Industria y Energía: Ignacio Bayón Marín
Agricultura, Pesca y Alimentación: José Luis García Ferrero
Presidencia: Matías Rodríguez Inciarte
Transportes, Turismo y Comunicaciones: Luis Gamir Casares
Cultura: Soledad Becerril Bustamante
Administración Territorial: Luis Manuel Coscolluela Montaner
Sanidad y Consumo: Manuel Núñez Pérez

ANEXO 1: GOBIERNOS CENTRALES

3 de diciembre de 1982

Presidente del Gobierno: Felipe González Márquez
Vicepresidente del Gobierno: Alfonso Guerra González
Asuntos Exteriores: Fernando Morán López
Justicia: Fernando Ledesma Bartret
Defensa: Narcís Serra Serra
Economía y Hacienda: Miguel Boyer Salvador
Interior: José Barrionuevo Peña
Obras Públicas y Urbanismo: Julián Campo Sainz de Rozas
Educación y Ciencia: José María Maravall Herrero
Trabajo y Seguridad Social: Joaquín Almunia Amann
Industria y Energía: Carlos Solchaga Catalán
Agricultura, Pesca y Alimentación: Carlos Romero Herrera
Presidencia: Javier Moscoso del Prado Muñoz
Transportes, Turismo y Comunicaciones: Enrique Barón Crespo
Cultura: Javier Solana Madariaga
Administración Territorial: Tomás de la Quadra Salcedo Fernández del Castillo
Sanidad y Consumo: Ernest Lluç Martín

6 de julio de 1985

Presidente del Gobierno: Felipe González Márquez
Vicepresidente del Gobierno: Alfonso Guerra González
Asuntos Exteriores: Francisco Fernández Ordóñez
Justicia: Fernando Ledesma Bartret
Defensa: Narcís Serra Serra
Economía y Hacienda: Carlos Solchaga Catalán
Interior: José Barrionuevo Peña
Obras Públicas y Urbanismo: Javier Luis Sáenz de Cosculluela
Educación y Ciencia: José María Maravall Herrero
Trabajo y Seguridad Social: Joaquín Almunia Amann
Industria y Energía: Joan Majó Cruzate
Agricultura, Pesca y Alimentación: Carlos Romero Herrera
Presidencia: Javier Moscoso del Prado Muñoz
Transportes, Turismo y Comunicaciones: Abel Ramón Caballero Álvarez
Cultura y portavoz del Gobierno: Javier Solana Madariaga
Administración Territorial: Félix Pons Irazazábal
Sanidad y Consumo: Ernest Lluç Martín



ANEXO 2: SIGLAS DE LOS PARTIDOS POLÍTICOS

AIC:	Agrupaciones Independientes de Canarias
AP:	Alianza Popular
ASD:	Asociación Social-Demócrata
AT:	Agrupación de Trabajadores
BNPG:	Bloque Nacional Popular Galego
CD:	Coalición Democrática
CG:	Coalición Galega
CiU:	Convergència i Unió
CP:	Coalición Popular
CUP:	Candidatura de Unidad Popular
EA:	Eusko Alkartasuna
EE:	Euskadiko Eskerra
ERC:	Esquerra Republicana de Catalunya
FDC:	Federación Demócrata-Cristiana
FN:	Frente Nacional
HB:	Herri Batasuna
IU:	Izquierda Unida
LVE:	Los Verdes Ecologistas
LV-LV:	Los Verdes-Lista Verde
MC:	Movimiento Comunista
MUC:	Mesa para la Unidad de los Comunistas
ORT:	Organización Revolucionaria de Trabajadores
PA:	Partido Andalucista
PAR:	Partido Aragonés Regionalista
PCE:	Partido Comunista de España
PCPE:	Partido Comunista de los Pueblos de España
PDC:	Pacte Democràtic per Catalunya
PNV:	Partido Nacionalista Vasco
PP:	Partido Popular
PRD:	Partido Reformista Democrático
PSA:	Partido Socialista Andaluz
PSOE:	Partido Socialista Obrero Español
PSOE-H:	Partido Socialista Obrero Español-sector Histórico
PSP:	Partido Socialista Popular
PST:	Partido Socialista de los Trabajadores
PTE:	Partido del Trabajo de España (1977-79)
PTE:	Partido de los Trabajadores de España (1986-)
RM:	Ruiz-Mateos
RS:	Reforma Social
UCD:	Unión de Centro Democrático
UCDCC:	Unió del Centre i la Democràcia-Cristiana de Catalunya
UN:	Unión Nacional
UPC:	Unión del Pueblo Canario
UPN:	Unión del Pueblo Navarro
UV:	Unió Valenciana



ANEXO 3: EL TERRORISMO EN ESPAÑA

DISTRIBUCION ANUAL DE LOS ATENTADOS CON VICTIMAS MORTALES, SEGUN ORGANIZACION O SECTOR DE ORGANIZACIONES TERRORISTAS. 1968-1988 (Entre paréntesis el número de víctimas mortales)

	ETA	GRAPO	EXTREMA DERECHA	OTROS	TOTAL	ACONTECIMIENTOS POLITICOS
1968	2 (2)				2 (2)	
1969	1 (1)				1 (1)	
1970					0 (0)	Proceso de Burgos (diciembre).
1971				1 (1)	1 (1)	
1972	1 (1)			1 (1)	2 (2)	
1973	2 (6)			2 (2)	4 (8)	Asesinato de Carrero Blanco (diciembre).
1974	6 (17)				6 (17)	
1975	16 (16)	5 (5)		5 (5)	26 (26)	Muerte de Franco (noviembre).
1976	11 (17)	1 (1)	3 (3)		15 (21)	Primera amnistía (julio). Referéndum. Ley para la reforma política (diciembre).
1977	10 (12)	5 (7)	4 (8)	1 (1)	20 (28)	Segunda amnistía (marzo). Tercera amnistía (mayo). Primeras elecciones generales (junio).
1978	58 (65)	6 (6)	1 (1)	6(13)	71 (85)	Referéndum Constitucional (diciembre).
1979	63 (78)	23(31)	5 (6)	3 (3)	94(118)	Segundas elecciones generales (marzo). Referéndum estatuto vasco.
1980	72 (96)	4 (6)	13(20)	2 (2)	91(124)	Primeras elecciones Parlamento Autónomo Vasco.
1981	27 (30)	4 (5)	1 (1)	2 (2)	34 (38)	Intento Golpe de Estado (febrero). Ingreso en la OTAN (octubre).
1982	31 (40)	2 (2)		2 (2)	35 (44)	Terceras elecciones generales (octubre).
1983	35 (40)	2 (2)		2 (2)	39 (44)	
1984	26 (33)	4 (5)		3 (3)	33 (41)	Segundas elecciones Parlamento Autónomo Vasco (febrero).
1985	31 (37)			3 (21)	34 (58)	
1986	19 (41)			1 (1)	20 (42)	Ingreso en la C.E.E. (enero). Cuartas Elecciones Generales (junio). Terceras elecciones Parlamento Vasco (noviembre).
1987	17 (52)			3 (3)	20 (55)	
1988	14 (18)	2 (2)			16 (20)	
TOTAL	442(602)	58(72)	27(39)	37(62)	564(775)	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por el Ministerio del Interior y *El País*.

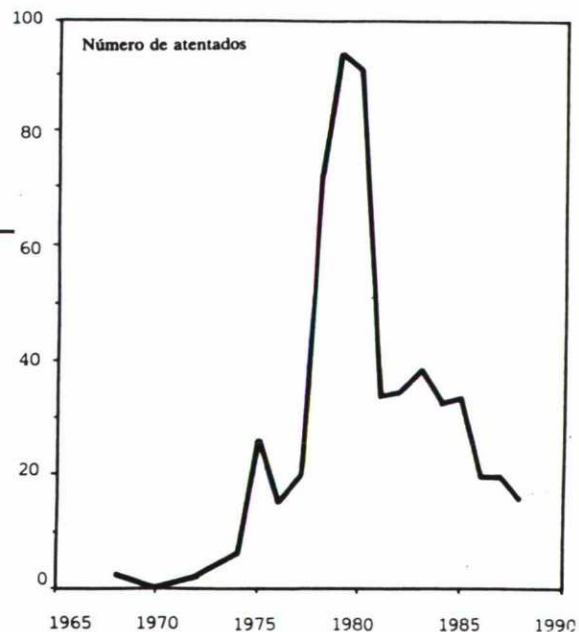
VIOLENCIA POLITICA Y TERRORISMO

Años	Víctimas de ETA *			Víctimas extrema derecha Muertos **	Terroristas muertos por la Policía y la Guardia Civil **
	Muertos	Heridos	Raptados		
1973	7	1	1	—	1
1974	19	75	1	—	—
1975	16	3	—	7	2
1976	15	3	4	3	22
1977	12	10	1	16	23
1978	64	91	4	10	15
1979	78	161	13	39	20
1980	93	72	9	33	6
1981	30	58	10	10	16
1982	37	68	7	2	7
Total	371	541	50	120	112

* Fuente: *Cambio 16*, núm. 656, 25 de junio de 1984.

** Fuente: Servicio de Documentación, *El País*.

EVOLUCION DE LOS ATENTADOS TERRORISTAS CON RESULTADOS DE VICTIMAS MORTALES EN ESPAÑA (1968-1988)





ANEXO 4: LA CONFLICTIVIDAD LABORAL EN ESPAÑA (1963-1980)

