

ESCRIBIR PARA APRENDER: ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA COMPOSICIÓN DE TEXTOS EXPLICATIVOS DE LOS ALUMNOS

JOSÉ IGNACIO MADALENA CALVO
AGUAS-VIVAS CATALA GONZÁLVEZ
Asesores del Programa de Diversificación Curricular - Cefire de Valencia

El dominio de la escritura adquiere una importancia fundamental en el ámbito escolar donde constituye uno de los objetivos que concretan la finalidad de la escuela. En efecto, uno de los contenidos del aprendizaje escolar que suscita un mayor consenso social es el de la competencia escritora. Nadie duda que debe ser un contenido de cualquier currículo básico y ello por una razón fundamental: somos miembros de una sociedad alfabetizada donde no es posible ser un ciudadano participativo y crítico sin el dominio de la escritura y de la lectura.

Gran parte de nuestra cultura y, sobre todo, de la cultura escolar se sustenta en la escritura y la lectura. El proceso de enseñanza y aprendizaje es interactivo y se apoya en el dominio de estas habilidades. Desde este punto de vista, la escritura, al igual que la lectura, posee un carácter instrumental para el aprendizaje. Las carencias de los alumnos en su competencia comunicativa pueden suponer un serio obstáculo para su progreso académico, ya que uno de los indicadores de su éxito es, precisamente, la competencia en la escritura.

La ampliación de la escolaridad obligatoria y la implantación de un currículo básico establecidos por la LOGSE han sido la piedra de toque para que, una vez más, resurjan las lamentaciones acerca de la pérdida de nivel de los alumnos que se ejemplifica en la percepción de que cada vez “leen y escriben menos y peor”. Al margen de estos juicios apresurados y con poco fundamento, la reforma educativa ha animado la reflexión desde diversos sectores educativos acerca del saber escribir y ha generado un contexto para el desarrollo de proyectos didácticos innovadores. También ha servido para llamar la atención sobre las diversas necesidades educativas de los alumnos que se traducen en dificultades de aprendizaje. La propia LOGSE propone la atención a la diversidad como eje fundamental de toda la educación y como el indicador por excelencia de la calidad.

La atención a la diversidad, por tanto, impregna todo el currículo que establece una serie de intervenciones progresivas para ajustar la oferta educativa a las necesidades de los alumnos. Estas intervenciones en ocasiones son de gran calado como el Programa de Diversificación curricular (PDC) dirigido a alumnos de 16 años que presentan dificultades generalizadas de aprendizaje y confían en obtener la titulación básica, pero se encuentran en una situación de riesgo.

El PDC supone una reorganización del currículo que afecta a la configuración de las materias. Lo más sobresaliente es la creación de dos áreas globalizadas: el *Ámbito Lingüístico y Social* y el *Ámbito Científico*.¹ El primero toma como referente el currículo de las áreas de Lengua y literatura: castellano y valenciano y Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Nuestra propuesta didáctica se enmarca en este *Ámbito* uno de cuyos objetivos es, precisamente, mejorar la competencia de los alumnos para escribir, pero también y, esto es muy importante, mostrar que la escritura es un instrumento para aprender. Esta combinación de la escritura y de la lectura (Catalá y Madalena, 2002) como objeto y medio del aprendizaje constituye la piedra angular del enfoque globalizador del ámbito.

Configuración del ámbito

El currículo del *Ámbito Lingüístico y Social* es una adaptación de los contenidos y de la metodología de las áreas de referencia citadas. Su globalización es un modo adecuado para atender las necesidades de los alumnos del PDC. Con ello pretendemos superar otros enfoques del *Ámbito* que suponen una mera yuxtaposición de materias o una interdisciplinariedad simplista y, con frecuencia, poco significativa como ponen de manifiesto algunas propuestas publicadas.

El enfoque globalizador, alternativa innovadora, tiene en cuenta varios elementos. Aquí destacamos dos: la aportaciones realizadas por las ciencias del lenguaje sobre la escritura y el perfil de los alumnos. Esta fundamentación se concreta en unos materiales didácticos destinados a apoyar al profesorado que imparte el *Ámbito Lingüístico y Social* desde un marco de formación del profesorado.

LA CONCEPCIÓN DE LA ESCRITURA Y SU DIDÁCTICA

Las aportaciones de las ciencias del lenguaje

La composición escrita es una manifestación del uso de la lengua que se inscribe en un contexto social por lo que el conocimiento del destinatario, la adopción de un rol como enunciador, el marco social, la intención comunicativa tienen un reflejo en los elementos lingüísticos que configuran un discurso. Este carácter de uso social de la lengua tiene repercusiones en el contexto escolar porque subraya la conexión entre el aprendizaje de la composición escrita y los factores de los que depende. De acuerdo con esta consideración comunicativa de la lengua se han resituado algunos aspectos del aprendizaje entre los que cabe destacar el papel de la reflexión lingüística, el carácter dialógico de la escritura y la consideración de la literatura o el discurso académico como supuesto modelo.

Los procesos de composición escrita son de dos tipos: "decir" y "transformar" el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992). Tales denominaciones señalan la diferencia entre cómo introducen el conocimiento los escritores expertos y los inexpertos. El primer modelo explica que el proceso consiste en la recuperación de los datos que aparecen en la memoria del escritor al tiempo que lo adecua de manera automática al contexto de escritura. Este proceso es lineal, su sistema de ejecución carece de recursos para su regulación y refleja sólo lo

(1) Nuestro referente es la Orden de Atención a la Diversidad vigente para la Comunidad Valenciana. Ver: *La atención a la diversidad en la ESO*, Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 1999.

que hay en la mente del escritor. En cambio, el modelo "transformar el conocimiento" es un proceso complejo de solución de problemas en el que el escritor pasa de un estado de conocimiento a otro. Ese paso se efectúa al realizar una interacción dialéctica entre el espacio conceptual y el espacio retórico de modo que ese proceso de adecuación entre ambos produce cambios en el contenido y en la organización del conocimiento del escritor.

Este modelo caracteriza la escritura con un valor epistémico y describe el proceso que tiene lugar durante su desarrollo. En efecto, se aprende a escribir teniendo en cuenta los parámetros del contexto comunicativo pero también el mundo representado en el texto, es decir, se escriben géneros discursivos que tratan sobre contenidos determinados. El ajuste de esos dos aspectos es lo que produce conocimiento. Si atendemos a las operaciones mentales que tienen lugar durante la composición, observamos que es un proceso en el que están implicados subprocesos de índole diversa, y que no es lineal sino recursivo. Las consecuencias didácticas que se derivan de todo ello afectan a la definición de los contenidos, a la concepción de lo que se cree que es la composición escrita (a la representación de la tarea) y las tareas de escritura. En definitiva, estas aportaciones subrayan la estrecha relación que existe entre la escritura y el aprendizaje.

Las dificultades de los alumnos en la composición escrita

Las principales dificultades de aprendizaje de los alumnos están en relación con las dos funciones básicas del lenguaje, la de representación y la de comunicación, por lo tanto, los errores derivados de esas dificultades son de tipo lingüístico y conceptual, y su manifestación es en la mayor parte de los casos global,² es decir, no es independiente lo lingüístico del contenido expresado. Esas dificultades afectan a las propiedades del texto, a su adecuación a la situación comunicativa, a la coherencia o relación entre las ideas, y a la cohesión de los enunciados. Dicho en otros términos afectan a saber qué decir y a cómo decirlo.

Pero también afectan al desarrollo de la tarea, es decir, a los procesos implicados en la gestión del proceso de escritura. Esos procesos se refieren a saber planificar, lo que exige considerar las condiciones de uso, documentarse respecto de los contenidos, búsqueda de léxico y de otros elementos lingüísticos implicados; textualizar de acuerdo con esa planificación e introducir modificaciones en ella si es necesario; y revisar el texto teniendo en cuenta criterios lingüísticos y de contenido presentes en la fase de planificación y textualización. Tales dificultades son fruto de una experiencia escolar determinada según la cual la representación de lo que es saber escribir consiste en una tarea individual para la que se necesita "facilidad" de palabra (el texto se elabora de un tirón como en el modelo "decir el conocimiento") sin ayudas de ningún tipo y la situación comunicativa es siempre la misma: el alumno en calidad de tal "redacta un escrito" al profesor con la intención de explicarle algo (que el alumno sabe que el profesor sabe). Esta concepción genera actitudes negativas ante el aprendizaje de la composición escrita.

Si no se interviene en esas dificultades, la consecuencia lógica son los errores que se manifiestan en los textos de los alumnos. Así, sus escritos están llenos de implícitos, usan un registro coloquial, confunden términos, presentan saltos en la organización de sus contenidos —en algunos casos el texto es un conglomerado de ideas sin orden ni relación entre sí—, hay

(2) Exceptuamos aquellas dificultades de carácter local como por ejemplo el uso incorrecto de preposiciones, la concordancia, etc.

una ausencia en la verbalización de las relaciones lógicas, mantienen una tendencia a narrar y no a explicar lo que da lugar a un uso incorrecto del eje verbal, inciden en detalles y anécdotas, repiten términos por carecer de procedimientos de cohesión, cometen faltas de ortografía, de puntuación etc. Asimismo, y de acuerdo con la representación de lo que es saber escribir que tienen los alumnos hay una resistencia a planificar, a los borradores o textos intermedios lo que empobrece la evaluación formativa en la que se puede observar el proceso de escritura, sus dificultades, la forma de trabajar, el progreso y todas aquellas variables que posibilitarían dicha intervención.

PROPUESTA: UN MODELO PARA ENSEÑAR A ESCRIBIR

El currículo del ámbito lingüístico social: el enfoque globalizador

Algunos de los déficits de los alumnos derivan de la dificultad de articular los conocimientos o su poca significatividad debidos a la compartimentación del currículo. Por ello, adoptamos un enfoque globalizador donde los contenidos son siempre los medios para conocer y dar respuesta a cuestiones de la realidad que siempre son globales. La globalización es una manera de organizar los contenidos cuyo referente son las disciplinas involucradas que están al servicio de los fines de la educación. La creación de un ámbito que engloba las áreas de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Lengua y literatura: valenciano y castellano es la respuesta a la globalización del conocimiento. Así, el objeto de aprendizaje que define el Ámbito es **la comprensión y explicación de hechos y procesos sociales en las que se involucran el conjunto de habilidades lingüístico-comunicativas.**

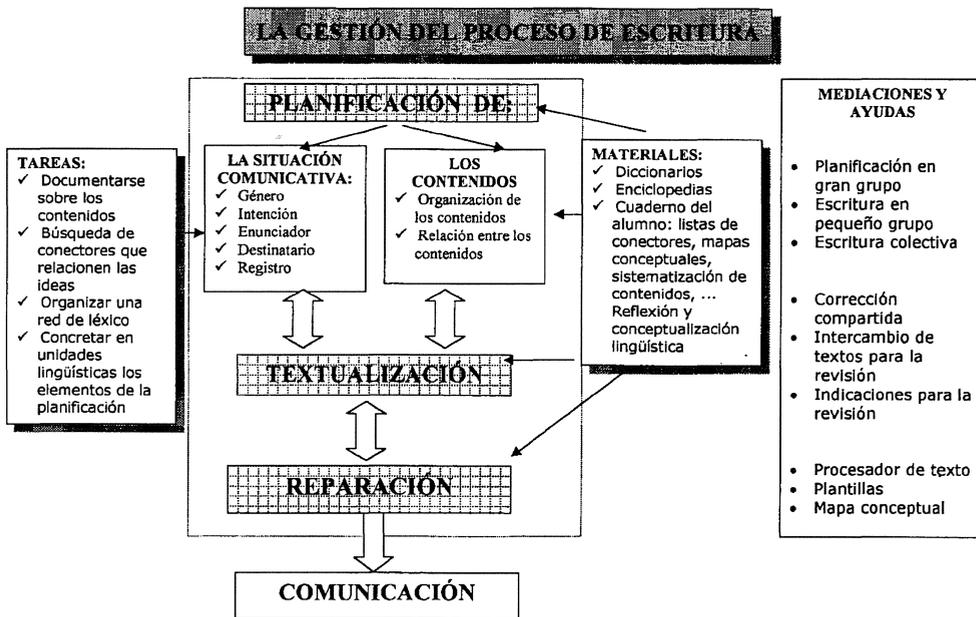
La concurrencia de objetivos y contenidos se plasma en las actividades de enseñanza-aprendizaje, lo que conlleva en el caso de la composición escrita, la adopción del modelo de transformar el conocimiento. El dominio de las habilidades lingüísticas no es independiente de la representación de la realidad que en ellas aparece. Asimismo, al incidir en la adecuación del espacio conceptual (contenidos de sociales) al espacio retórico (contenidos de lengua) las tareas de escritura no tienen una finalidad en sí mismas no se aprende a escribir para escribir, se escribe para elaborar una información y comunicarla. En efecto, aprender a escribir está vinculado a escribir para aprender por lo que el aprendizaje adquiere un carácter significativo. Otra virtud de este enfoque es que los aprendizajes lingüísticos ligados al aprendizaje del conocimiento del mundo potencian las posibilidades de desarrollo cognitivo de los alumnos, algo esencial para estos alumnos que se hallan en una situación escolar crítica.

Los contenidos

La definición de contenidos exige tener en cuenta la concepción de la escritura y la configuración del currículo por lo que atañe a todos los conceptos, procedimientos y actitudes necesarios para explicar los hechos y procesos sociales, o sea, componer géneros textuales con una intención explicativa. La actividad de explicar es una tarea más compleja que narrar. En las Ciencias Sociales, como es el caso de la geografía y la historia que vertebran esta área curricular, la explicación tiene un carácter multifactorial, es decir, se relacionan entre sí diversos factores, y dialéctica: esta interrelación tiene diversas direcciones, distintos *tempos* y ocurren en territorios de diversa magnitud. Todo ello supone un grado alto de abstracción y de elaboración del conocimiento. El establecimiento de relaciones lógicas entre los hechos

presenta una estructura compleja que hay que conocer: relaciones de causa consecuencia, de comparación-contraste, de secuenciación y de enumeración entre los hechos de la realidad social, además, ser capaz de organizarlos y de verbalizar sus relaciones. Pero también, es necesario adecuar el texto a la situación comunicativa: uso de procedimientos de aclaración para hacerse comprender, presencia del enunciador en el texto, uso de un registro formal relacionado con el hecho objeto de la explicación etc.

La definición de contenidos afecta también a las operaciones implicadas en el proceso de escritura. Estas operaciones tienen un carácter recursivo, es decir, que no hay un momento de planificación tras el cual se inicia la textualización y a continuación se acomete la reparación del texto sino que los procesos se interrelacionan y se modifican constantemente. Los contenidos en este caso conciernen al dominio de la gestión de ese proceso, a que el alumno pase de una etapa de escritura inmadura, "decir el conocimiento" a un estadio más maduro "transformar el conocimiento". El cuadro muestra los contenidos implicados:



La programación de los contenidos de la composición escrita tiene en cuenta que la manifestación de actividad comunicativa de explicar plantea diversos grados de dificultad según el género y el tema. Y, por otra parte, en la gestión del proceso de escritura están implicados conceptos, procedimientos y actitudes por lo que no puede presentarse como una técnica de trabajo, un enfoque frecuente en los manuales escolares o algunos planes de acción tutorial. Su adquisición es un contenido ligado al género discursivo y al hecho que se explica.

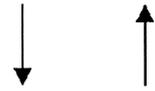
METODOLOGÍA

1. Principios metodológicos

La programación se organiza en unidades didácticas. Cada unidad se compone de varias actividades (entre 8 y 10) organizadas en una **secuencia didáctica** que persigue la progre-

sión de los aprendizajes básicos relacionados con la comprensión y explicación de un hecho o un proceso social presentado en forma de problema escolar. Frente a propuestas disciplinares del tipo “Los movimientos migratorios”, planteamos a los estudiantes retos como: ¿Por qué hay inmigrantes? ¿Qué podemos hacer para integrarlos en nuestra sociedad? La concreción de ese reto es el guión de trabajo en el que los alumnos son llevados a definir los objetivos de su actividad, a decidir cómo comunicar sus conclusiones, en qué situación comunicativa y quién será el destinatario. La elaboración del guión del trabajo escenifica también un compromiso con su resolución. Con ello pretendemos incidir en los aspectos afectivos del aprendizaje y en la motivación para escribir.

Desde la perspectiva del aprendizaje de la composición escrita, se trata de una secuencia que **integra los componentes del aprendizaje lingüístico**. Se ha comprobado que el desarrollo de la competencia lingüística es progresivo, pero no estratificado, es decir, las habilidades básicas se aprenden de manera concurrente en usos reales de la lengua y, por lo tanto, su enseñanza se debe dar de manera integrada. Se lee para escribir, se escribe para leer y se promueve la interacción verbal entre los miembros del aula para el desarrollo de los procesos implicados en la composición escrita y en la comprensión. Asimismo, la reflexión lingüística es un contenido vinculado a la escritura y a la lectura. A grandes rasgos el cuadro muestra los pasos de la secuencia y la relación de los aprendizajes lingüísticos.

SECUENCIA DIDÁCTICA	TAREAS
1. Lectura de documentos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obtener información ▪ Reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua
2. Dar cuenta de la tarea de comprensión: elaborar la información	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verbalizar la información obtenida: esquemas, resúmenes, gráficas, mapas conceptuales, ejes cronológicos, puesta en común, etc.
3. Explicar el hecho o proceso social presentado como problema escolar.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestionar el proceso de escritura: borradores, revisiones ▪ Producir un texto ▪ Comunicar el texto

TAREAS DE ESCRITURA

2. Las tareas de escritura

Las tareas de escritura que planteamos en la unidad didáctica son de dos tipos. En primer lugar, las que están destinadas a verbalizar la información obtenida y que están relacionadas con la lectura de un texto como fuente de información. Esta tarea tiene una doble función registrativa y epistémica (Cassany, 1999). Conviene aclarar que la función de registrar el conocimiento no consiste en una simple copia de la información obtenida; su planteamiento está orientado a elaborarla. De este modo se vincula al carácter epistémico de la comprensión (leer para aprender). O dicho en otros términos, el alumno debe anotar en su cuaderno la información obtenida (registrar) y organizarla de acuerdo con un planteamiento retórico determinado: un esquema, una gráfica, un resumen, etc.

El alumno escribe con la intención de elaborar la información para ser reutilizada (casi siempre el destinatario es él mismo o su grupo de trabajo) de modo que tenga el carácter de un conocimiento que se puede recuperar para otros usos (estudiar para un examen, fuente de documentación para un texto etc.) El alumno cuando registra la información es autor, pero

cuando la recupera para utilizarla se convierte en lector. Por ello es necesario evitar implícitos, poner títulos, relacionar el escrito con la fuente de información, introducir aclaraciones, conectar las ideas entre sí, usar un registro adecuado etc. Es decir, transformar el conocimiento.

Esta tarea de escritura empieza en la lectura de un documento. El paso que se da de la lectura a la escritura implica saber organizar la información obtenida, establecer relaciones entre los hechos que se explican y tener los medios para decirlo. No nos interesa el texto en tanto que objeto de estudio (comentario de texto) por lo que la reflexión lingüística que se introduce está orientada a ayudar a los alumnos en el proceso de comprensión y de producción posterior. Así, para la verbalización de esa información planteamos la reflexión lingüística como un medio que ayude a organizar la información. Estas cuestiones tendrán una proyección en el siguiente paso de la secuencia didáctica.

En segundo lugar, las tareas de escritura que tienen por objeto explicar el hecho o proceso social problematizado en el guión de trabajo corresponden al paso 3 de la secuencia didáctica. Estas tareas tienen un carácter global, utilizan la información elaborada durante el proceso de investigación y responden al compromiso alcanzado de comunicar la explicación alcanzada. Su carácter epistémico deriva de la adecuación del espacio conceptual al espacio retórico. El alumno debe planificar esos dos aspectos básicos: documentarse y determinar la adecuación del texto a la situación comunicativa. Para ello, a lo largo de la secuencia didáctica se plantean tareas de **análisis de textos modelo** para conocer sus características, el funcionamiento de los elementos lingüísticos y otras tareas de **manipulación** para apropiarse de ciertos contenidos. La secuencia es la siguiente:

1. Análisis de modelos. La secuencia didáctica sería:

- **Activar conocimientos sobre el texto**, género, contenido etc
- **Lectura del texto para conocer la superestructura y la macroestructura**. La superestructura informa sobre la organización de los contenidos y los procedimientos lingüísticos implicados. El tema, o macroestructura, y su progresión está vinculado a la superestructura.
- **Observar a lo largo de esta secuencia procedimientos de coherencia y de cohesión**. Relacionarlos con la explicación multifactorial y los procesos de cambio que se dan en una secuencia temporal.

2. Sistematizar contenidos. En esta fase, se procederá a almacenar de manera organizada la información obtenida. Para ello, se dispondrá de técnicas específicas como cuadros de reflexión lingüística, mapas conceptuales, esquemas, estructuras de texto, campos semánticos de vocabulario etc.

3. Manipular. Dado que la producción de un texto es una tarea compleja que requiere poner en marcha diversos subprocesos al mismo tiempo, es conveniente dedicar una fase de manipulación de elementos lingüísticos. En ella se ejercitan los procesos específicos relacionados con los contenidos de la fase de análisis de modelos para mejorar el proceso de producción. Las técnicas utilizadas son: reescribir un párrafo cambiando el orden antecedente consecuente, ordenar un texto teniendo en cuenta qué procedimientos permiten restablecer el orden, modificar el enunciador, introducir aclaraciones, etc.

En esta fase, la tarea de composición escrita siempre tiene una proyección externa al aula y acaba cuando el texto ha sido comunicado, y en algunas ocasiones se prolonga un

poco más al recibir una respuesta de los destinatarios. Para ello, se han creado situaciones de comunicación auténticas: la realización de murales para una exposición en el centro sobre la transición democrática en España, expuestos y comentados por los alumnos a los visitantes; la explicación de la formación de la sociedad capitalista industrial a los compañeros del grupo de referencia; la escritura de noticias sobre la inmigración en la localidad publicadas en la revista del instituto; en algunos centros los alumnos se presentan ante el equipo educativo con el objetivo de convencerles de que merecen el título de secundaria, para ello muestran sus cuadernos e informan sobre lo que han aprendido. Asimismo, los periódicos locales y alguno de difusión nacional han publicado *cartas al director* escritas en las aulas de diversificación en las que los alumnos expresan su opinión acerca de la situación de los inmigrantes en España o sobre ciertas manifestaciones de las desigualdades sociales.

El desarrollo de la composición escrita supone la intervención del profesor. La existencia de unos materiales curriculares por sí solos no resuelven los problemas de aprendizaje de los alumnos, es necesario que el profesor intervenga ofreciendo **ayudas y mediaciones** para que el alumno pueda alcanzar con éxito los aprendizajes deseados. Esas ayudas y mediaciones, diferentes según los contextos educativos, constituyen un andamiaje que debe ir siendo modificado paulatinamente para que el alumno consiga una autonomía intelectual.

Ejemplificación de una secuencia

A continuación mostramos una secuencia didáctica que ejemplifica la propuesta anterior. Tomamos como referencia la unidad didáctica *Los movimientos migratorios*. A lo largo de 9 actividades los alumnos investigan por qué las personas se marchan de un lugar a otro, el origen y destino de su desplazamiento, su duración, los aspectos demográficos y sociológicos del colectivo migrante y las consecuencias. Este estudio se centra en movimientos migratorios que abarcan territorios de distinto tamaño y se completa con una perspectiva histórica de los mismos. El resultado de la investigación debe dar lugar a una explicación que ha de ser comunicada a través de un texto. Para ello, se programan tareas en las que el alumno analiza modelos de textos explicativos, recursos para mejorar la coherencia y cohesión textual, léxico para verbalizar las relaciones lógicas. También ensayará la utilización de todos estos recursos y en otras tareas de carácter más reflexivo tratará de ordenar este conocimiento lingüístico.

De esta unidad seleccionamos la actividad 4, titulada: “Los movimientos migratorios en España. Pasado y presente”. En ella el alumno aborda varias cuestiones fundamentales: quiénes son los protagonistas de estos movimientos, cronología, magnitud, causas y consecuencias y el ámbito territorial donde tienen lugar. Estas cuestiones ya han sido suscitadas anteriormente. En la primera actividad lo apuntaron en el guión de trabajo y en las dos siguientes, dicho guión sirvió para orientarles en su investigación centrada en su localidad. Uno de los resultados de esa investigación ha sido mejorar el guión ampliando las hipótesis al disponer de más información y nuevos conceptos con los que aprehender nuevas realidades. En la actividad que comentamos utilizan este aprendizaje.

Partimos, pues, de que los alumnos ya tienen algunas nociones sobre los movimientos migratorios que han estudiado en el ámbito local. El nexa entre estas actividades y la 4 es averiguar si hay una relación entre lo que ha ocurrido en la localidad en la que vive el alumno y el fenómeno del éxodo rural en España desde finales de los años cincuenta. En esta

nueva fase de la investigación los alumnos contextualizarán histórica y geográficamente lo que ocurrió entonces.³

La primera tarea se centra en un documento que trata sobre el éxodo rural. El texto ha sido adaptado de acuerdo con dos criterios: facilitar la comprensión del alumno mejorando su coherencia y elaborar un texto modelo para potenciar ciertos aprendizajes lingüísticos que culminarán en la elaboración de un informe. La tarea comienza con la lectura del texto según un objetivo y en la que, dentro de la activación de conocimientos previos, se incluye ya una primera observación de la organización del texto. Por tanto, esta tarea de lectura se integra en el proceso de escritura cuyo inicio está en la búsqueda de información.

El objetivo de lectura orienta al alumno en la búsqueda de información concreta que ha de registrar para luego utilizar en el informe final de esta actividad. Al alumno se le da como ayuda un esquema incompleto que el profesor puede ampliar o reducir según las posibilidades de cada alumno. La realización de ese esquema permite verbalizar la información obtenida lo que constituye una tarea de escritura con un carácter registrativo. A continuación, para afianzar el conocimiento sobre las migraciones interiores en España se proponen varios ejercicios de análisis del texto referidos a la organización de los contenidos y la expresión causa-consecuencia. En este último caso, es también una estrategia para que el alumno que ha manifestado dificultades en la fase anterior pueda recuperarlas y afianzar la conceptualización de la explicación.

En tareas sucesivas, los alumnos, a partir de nuevos documentos (textos también adaptados, gráficas estadísticas, mapas y fotografías), obtienen más información que van registrando, pero también la transforman al relacionarla entre sí (se agregan más factores, se matizan otros, se apuntan nuevas consecuencias) y contrastarla. Todo ello forma parte del proceso de documentación imprescindible para la realización del informe de la actividad.

El informe final no es un resumen de lo aprendido, sino una tarea de aprendizaje donde el alumno transforma lo que sabe sobre las cuestiones investigadas. En su elaboración el profesor (y otros alumnos) presta una serie de ayudas y mediaciones al alumno según sus necesidades y el momento. Las ayudas también son variadas y ejemplificamos las más significativas. Cabe mencionar también que el uso de un procesador de texto puede ser importante para la realización de ciertas tareas (revisión ortográfica y gramatical, reelaboración del texto, etc.).

En la planificación se dispone de ayudas para determinar la situación comunicativa y los contenidos del texto que han de tener su traducción lingüística. Por ejemplo, el emisor del texto (el alumno) queda oculto mediante el uso del impersonal. Por otro lado, hay que considerar que existe una relación entre la situación comunicativa y los contenidos: en función de la intención y los destinatarios seleccionarán el contenido. La planificación puede consistir en la elaboración de un esquema o un guión del texto mediante una puesta en común dirigida por el profesor y plasmado en la pizarra o una transparencia. En este caso esta intervención es una mediación y tiene la ventaja de ajustarse más a las necesidades de los alumnos. En el ejemplo adjunto presentamos una muestra del posible resultado final de esta tarea. Al alumno se le dan los cuadros vacíos.

(3) Aprovechamos la probable experiencia familiar, ya que la cuarta parte de los habitantes de la Comunidad Valenciana han nacido en otra comunidad autónoma, por lo que es muy probable que alguno de los abuelos o padres de los alumnos haya sido un inmigrante.

La textualización parte de ayudas como el mencionado esquema o de recursos como el procesador de texto. También admite mediaciones: la del profesor en primer lugar, pero también la de otros alumnos que se facilita si se organiza la redacción por parejas o pequeño grupo. Finalmente, la revisión ha de partir de unos criterios que se derivan de los establecidos durante la planificación y que se pueden concretar en una “plantilla de revisión”. Los alumnos han de revisar mediante diversas estrategias sus escritos: por parejas, individualmente, formulando sugerencias de mejora, indicar algunos aspectos mejorables, etc.

ACTIVIDAD 4: LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS EN ESPAÑA. PASADO Y PRESENTE

TAREA 1: Las migraciones interiores en España

En esta tarea vamos a comprobar si hay alguna relación entre lo que ocurrió en tu localidad, que hemos estudiado en las actividades anteriores, y los movimientos migratorios que tuvieron lugar dentro de España (migraciones interiores).

➤ **Antes de leer el texto:** El documento 1 es un texto perteneciente a una investigación histórica sobre los movimientos migratorios en España durante el siglo XX.

- ✓ Lee el título ¿qué significa “éxodo rural”? Para descubrirlo lee la primera frase
- ✓ A partir de lo averiguado en el título, responde ¿De qué crees que trata el texto?
- ✓ Observa las expresiones marcadas con letra **negrita** en el texto: ¿Cómo consideras que está organizado el texto?
- ✓ ¿Cómo es cada uno de esos periodos? ¿Será igual la inmigración en cada periodo?
- ✓ Recuerda las características de la inmigración en tu localidad: origen, motivos etc.

➤ **Objetivos de lectura:**

- ✓ Indica las etapas de las migraciones interiores en España y sus características. Puedes ayudarte de la siguiente plantilla del esquema.

Un esquema permite por una parte, organizar las ideas principales de algún modo lógico. Y por otra, apuntar los temas que se desarrollan en cada párrafo. En este caso, el orden cronológico de los hechos a los que alude el texto es una forma de organización, tal como se muestra con esta ayuda:

EL ÉXODO RURAL

Antes de los años 50	Características: Volumen de la corriente migratoria: Provincias de origen Provincias de destino Causas Consecuencias
Entre 1950 y 1975	Características: Volumen de la corriente migratoria: Provincias de origen Provincias de destino Causas Consecuencias
A partir de 1975	Características:

➤ Completa el esquema anterior con la información relevante obtenida en los documentos 4.2 y 4.3. referida sobre todo al periodo comprendido entre 1950 y 1975. Por ejemplo, con la información que aportan estos documentos puedes ampliar el apartado de las consecuencias o ampliar los factores que provocaron el éxodo rural.

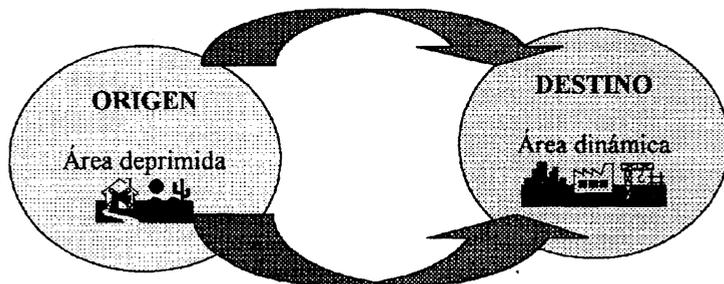
DOCUMENTO 4.1: EL ÉXODO RURAL

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

La gran corriente migratoria del campo a la ciudad (es decir, el "éxodo rural") es un hecho bastante reciente en España. **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 Cataluña debido a que esta región era una zona industrial. También, 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 por la demanda de brazos en las zonas industriales. La mayor intensidad del proceso se da en el decenio 1961-1970. Su fuerza es tal que en 1975, el 26,6% de los españoles había nacido en provincias distintas de aquellas en que fueron censados. Dicho de otro modo, algo más de la cuarta parte de los censados vivía en provincias distintas de aquellas en las que había nacido.

En este éxodo, se emigra de las localidades más pequeñas hacia las más grandes, con el resultado de un alto grado de **concentración urbana y de despoblamiento rural**. Así pues, existen unas **áreas dinámicas** con capacidad para absorber a quienes vienen de fuera y unas **áreas deprimidas**, sin recursos para retener a sus pobladores. El área de atracción, es decir, dinámica, 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. Las áreas deprimidas, es decir, sin recursos, están comprendidas por una gran parte del Oeste y del Sur



El mapa migratorio se complica **a partir de la crisis económica de 1973**. El paro en la industria contribuye a retener a la población en las poblaciones rurales que antes habían aportado emigrantes. Provincias permanentemente emigratorias -como Logroño, Salamanca, Badajoz o Palencia- dejan de serlo, mientras que provincias receptoras, como Madrid y Barcelona, reducen drásticamente la inmigración y son superadas en este aspecto por Baleares, Las Palmas y Málaga. La razón es su orientación eminentemente turística. En Euskadi, la crisis -política, además de económica- ha tenido como consecuencia la inversión del signo de una trayectoria secular, transformando a Vizcaya y Guipúzcoa en provincias de emigración.

ANÁLISIS DE UN MODELO

La organización del texto

1. La organización de los contenidos en el texto

- Identifica en el texto como están organizados los contenidos ¿Qué conectores unen las tres etapas? Para ello recuerda el esquema que has realizado en la fase de obtención de información
- Escribe los y sustitúyelos por otros equivalentes

Conectores del texto	Otros conectores equivalentes
Antes de los años 50	
Entre 1950 y 1975	
a partir de la crisis económica de 1973	

2. Los contenidos en los párrafos

- Hechos que aparecen desarrollados en cada párrafo
- Cómo se organizan
- Elabora un mapa de la progresión de la información

3. La expresión de la causa - consecuencia

Habrás observado que se especifican causas y consecuencias del éxodo rural. Estas relaciones se expresan por medios lingüísticos diversos uno de los cuales estudiamos en la actividad 3. Vamos a ampliar los recursos de que disponemos.

- Localiza en el texto elementos lingüísticos (sustantivos, verbos, preposiciones, conectores etc) que establecen la relación causa consecuencia (reescribir el texto?)

Introducen la causa	Introducen la consecuencia
Por...	Como resultado....

Si has tenido dificultades en el ejercicio anterior, te proponemos una ayuda:

- En este cuadro hay en dos columnas una serie de causas y consecuencias que aparecen en el texto pero formuladas de manera diferente. Busca esos hechos en el texto. A continuación relaciónalos entre sí mediante una flecha
- Verbaliza la relación mediante alguno de los procedimientos lingüísticos estudiados.

Causas	Consecuencias
<ul style="list-style-type: none"> • Cataluña es una región industrial que necesita mano de obra • Existe una crisis agrícola • En 1973 hay una crisis económica 	<ul style="list-style-type: none"> • Entre los años 1950 – 75, hay una importante corriente migratoria del campo a la ciudad. • Alto grado de concentración urbana • Despoblamiento rural • Hay un cambio de orientación en la corriente migratoria: menos a las zonas industrializadas y más a las zonas turísticas

TAREA 4: Informe final de la actividad

Vas a realizar un informe sobre la investigación y los aprendizajes realizados en esta actividad. Para ello, debes planificar la tarea de escritura (libro del profesor)

Planificación

1. SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN

Decisiones adoptadas		Elementos lingüísticos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quién escribe 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los alumnos de esta clase en tanto que expertos en este tema 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El enunciador no habla en primera persona, uso de <i>nosotros</i>, <i>se</i> impersonal
<ul style="list-style-type: none"> ▪ A quién ▪ Intención 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A los compañeros del grupo de referencia ▪ La intención es explicar los movimientos migratorios en España: pasado y presente 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los compañeros carecen de este conocimiento por lo que hay que ordenar la información, usar procedimientos de aclaración y poner ejemplos ➤ Uso de un registro formal: <i>emigrante</i>, <i>éxodo</i>, <i>rural</i>, <i>área deprimida</i> etc.

2. CONTENIDOS DEL TEXTO:

Apartados del informe	Organización de los contenidos
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Introducción: 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Indicar el objetivo de este informe, la organización de sus partes y plantear el problema que se ha investigado.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los movimientos migratorios antes de los ochenta: indicar las tres etapas a que hace referencia el éxodo rural ➤ Los movimientos migratorios en la actualidad 	<p>(para cada una de las etapas y de la actualidad)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sujeto de las migraciones: cantidad, género etc. ➤ Lugares de origen y destino ➤ Causas ➤ Consecuencias

Criterios de revisión

Elaboración de criterios de acuerdo con las decisiones adoptadas en las dos fases anteriores

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- CASSANY, D. (1999): *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- CATALÁ, A.V. y MADALENA, J.I. (2001): "El currículo y los alumnos: el Ámbito Lingüístico-social en el PDC", en *I Congreso Nacional de Atención a la diversidad. Ponencias y comunicaciones*, Elche, abril de 2001. Edición en CD.
- CATALÁ, A.V. y MADALENA, J.I. (2002): "Llegir per a aprendre: Estratègies per a ajudar als alumnes de pobre comprensió", *Articles*, nº 27. En prensa.
- CAMPS, A.(1994): *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona, Barcanova.
- MADALENA, J.I. y ZAYAS, F. (1996): *Programa de Diversificación curricular. Ámbito Lingüístico-social*; Valencia, Generalitat Valenciana/MEC.
- MADALENA, J.I.; CATALÁ, A.V. y ZAYAS, F. (2001): *Los movimientos migratorios*. Unidad didáctica para el Ámbito Lingüístico y Social del PDC. Edición en CD.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M (1992 [1987]): " Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", en *Infancia y Aprendizaje*, nº 58, págs. 83-98.